

**INDIVIDUELLE LEISTUNG IN GRUPPEN.
EIN THEORETISCHER BEITRAG ZUM
GRUPPENPROBLEMLÖSEN
AUF DER GRUNDLAGE
„METHODISCH KONTROLLIERTEN
FREMDVERSTEHENS“**

70
Klaus Bilitza
—

1975



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41551923_0011

INDIVIDUELLE LEISTUNG IN GRUPPEN
EIN THEORETISCHER BEITRAG ZUM GRUPPENPROBLEMLÖSEN
AUF DER GRUNDLAGE
"METHODISCH KONTROLLIERTEN FREMDVERSTEHENS"

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
des Fachbereichs Psychologie und Pädagogik
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München



vorgelegt von
Klaus Bilitza
aus Hugstetten

München 1975

Referent: A. Mayer
Korreferent: K. Lukasczyk
Tag der mündlichen Prüfung: 31.7.1975



Meinen Eltern
gewidmet

I N H A L T

	Seite
0. Problem und Fragestellung	1
1. KAPITEL AUSGANGSPOSITIONEN	
1.1. Relevanz der Fragestellung; Grundzüge emanzipativer Gruppenforschung	7
1.1.1. Erkenntnisinteresse im Verständnis von HABERMAS (1965)	7
1.1.2. Technische und emanzipatorische Relevanz (HOLZKAMP, 1972 b)	9
1.1.3. Entwurf einer emanzipativen Gruppenforschung	13
1.1.3.1. Methodische Vorüberlegung	13
1.1.3.2. Meta-theoretische Betrachtung der psychologischen Forschungspraxis	15
1.1.3.3. Emanzipatorisches Erkenntnisinteresse und Auswahl der Fragestellung	18
1.1.3.4. Merkmale emanzipativer Gruppenforschung	20
1.1.4. Diskussion und Kritik des Entwurfs an einem Beispiel	24
1.2. Beurteilung der Relevanz der Fragestellung	28
1.3. Methoden	29
1.4. Formaler Aufbau der Arbeit	31
1.5. Zusammenfassung	33
2. KAPITEL GRUPPENARBEIT AUS DER SICHT DER GRUPPENTEILNEHMER. EINE EXPLORATIVE GRUPPENSTUDIE	
2.1. Methodische Einordnung der explorativen Gruppenstudie	34
2.1.1. Empirischer Ansatz	36
2.1.1.1. Erweiterung der wissenschaftlichen Erfahrungsbasis	36
2.1.1.2. Ergänzung der Literaturanalyse	40
2.1.1.3. "Standorts"-Änderung	41
2.1.1.4. Veränderung des Gegenstandsvorverständnisses	42
2.1.2. Charakteristik der explorativen Gruppenstudie	42
2.1.2.1. Ergänzung hermeneutischer Erfahrung	45
2.1.2.2. Alltagsgruppen statt Adhoc-Gruppen	48
2.1.2.3. Gruppe als Gesprächspartner	50
2.1.2.4. Konzept des "Alltagswissens"	51

	Seite
2.1.3.	Technik der explorativen Gruppen- studie und ähnliche Verfahren 55
2.1.3.1.	Explorative Technik der Individual- psychologie 56
2.1.3.2.	Gruppendiskussion und Gruppen- interview 60
2.1.3.3.	Wissenschaftliche Beobachtung 64
2.1.3.4.	Technik der explorativen Gruppenstudie 70
2.1.3.4.1.	Gesprächspartner 70
2.1.3.4.2.	Motivierung des Gesprächspartners 72
2.1.3.4.3.	Gesprächsführung 74
2.1.3.4.4.	Fehler des Untersuchers 78
2.1.3.4.5.	Dokumentierung des Gesprächs 79
2.1.3.4.6.	Art des Dokumentierens 79
2.1.3.4.7.	Gültigkeit der Aussagen des Gesprächs- partners 81
2.1.3.4.8.	Auswertung und Geltungsanspruch 82
2.1.3.4.8.1.	Analyse von Sprachträgern 82
2.1.3.4.8.2.	Klassifikatorische Aufbereitung mittels Inhaltsanalyse 85
2.1.3.4.9.	Z u s a m m e n f a s s u n g und Kritik 90
2.2.	Thematik: Gruppenarbeit aus der Sicht der Gruppenteilnehmer 92
2.3.	Beschreibung des Vorgehens 93
2.3.1.	Gewinnung der Arbeitsgruppen 93
2.3.2.	Kleine deskriptive Statistik der Arbeitsgruppen 95
2.3.3.	Untersucher 96
2.3.4.	Durchführung und Verlauf der Gruppen- gespräche 96
2.3.5.	Technische Details der Auswertung 97
2.3.5.1.	Auswertungsebenen 97
2.3.5.2.	Arbeitsschema für die klassifikatori- sche Aufbereitung 97
2.4.	Ergebnisse der explorativen Gruppen- studie 99
2.4.1.	Klassifikatorische Aufbereitung von elf Gruppenprotokollen (detail- lierte Übersichten im Text) 99
a.	Objektive Begründbarkeit der Gruppen- arbeit oder subjektive Begründung; zur Bedeutsamkeit der Thematik 100
a.a.	Objektive Notwendigkeit der Gruppenarbeit 100
a.b.	Auf die Individuen abzielende Gründe 103

	Seite
b.	Vorstellungen der Gruppenmitglieder über Gruppenarbeit 113
b.a.	Gruppenarbeit als Geselligkeit 113
b.b.	Gruppenarbeit als Form gemeinsamer Arbeit 121
b.c.	Gruppenarbeit als Rahmen für Einzelarbeit 137
b.d.	Gruppenarbeit als Bedingung für die individuelle Erschließung von Inhalten 151
b.e.	Psycho-hygienische Funktion der Gruppenarbeit 165
2.4.2.	Beurteilung der Fragestellung anhand der explorativen Gruppenstudie 171
2.5.	Z u s a m m e n f a s s u n g 175
3. KAPITEL	ZUR BEEINFLUSSUNG DER INDIVIDUELLEN LEISTUNG DURCH GRUPPENPROBLEMLÖSEN
3.1.	Theoretischer Rahmen 177
3.1.1.	Präzisierung der Fragestellung 177
3.1.2.	Gruppenproblemlösen 180
3.1.2.1.	Begriff 180
3.1.2.2.	Abgrenzungen zu "Gruppendynamik" und "gruppendynamischen Techniken" 181
3.1.2.3.	Gruppenproblemlösen und "Gruppenunterricht" 186
3.1.3.	Trends in der Erforschung des Gruppenproblemlösens 189
3.1.4.	Individuelle Leistung; Ansätze zur Aufgabenspezifikation 194
3.1.4.1.	Globale Aufgabendimensionen 195
3.1.4.2.	Aufgabentypologien 197
3.1.4.3.	Ausgewählte Aufgabencharakteristiken 198
3.2.	Beschreibung der Literaturanalyse 200
3.2.1.	Literatur-Recherche 200
3.2.2.	Individualoutput; Konzept zur Literatur-Auswahl 200
3.2.3.	Variablenkatalog; Ordnungskonzept zur Literatur-Auswertung 203
3.3.	Darstellung der Ergebnisse 206
3.3.1.	Definition der individuellen Leistung 206
3.3.1.1.	Qualität und Quantität produzierter Ideen bei Brainstorming-Aufgaben 206
3.3.1.2.	Qualität des Lösungsvorschlags bei einer offenen Diskussionsaufgabe ("Fall") 208
3.3.1.3.	Lösung standardisierter Aufgaben 209

3.3.2.	Experimentelle Untersuchungen über die Beeinflussung der indivi- duellen Leistung durch Gruppenprob- lemlösen; tabellarische Übersicht	210
3.3.2.1.	Ergebnisse zum Individualoutput "Qualität und Quantität produzierter Ideen bei Brainstorming-Aufgaben"	211
3.3.2.2.	Ergebnisse zum Individualoutput "Qualität des Lösungsvorschlags bei einer offenen Diskussionsaufgabe ("Fall)"	213
3.3.2.3.	Ergebnisse zum Individualoutput "Lösung standardisierter Aufgaben"	216
3.3.3.	Interpretationsthesen	221
3.3.3.1.	Soziale Begünstigung und/oder Training in der Gruppe	222
3.3.3.2.	Behinderung	224
3.3.3.3.	Klassifikation der Ergebnisse	225
3.3.4.	Problemlösen in Gruppen; experi- mentelle Interpretationen zur Frage des individuellen Leistungsgewinns durch Gruppenproblemlösen	226
3.3.4.1.	Soziale Begünstigung der individuel- len Leistung	227
3.3.4.1.1.	Sozialer Kontext individueller Leistung	227
3.3.4.1.2.	"Social facilitation"-Theorie	229
3.3.4.1.2.1.	Frühe sozialpsychologische Ergebnisse	229
3.3.4.1.2.2.	ZAJONC's "social facilitation"- These (1965)	230
3.3.4.1.2.3.	Neuere Ergebnisse als Einschränkung von ZAJONC's These	232
3.3.4.1.3.	Begünstigung der individuellen Leistung im Zusammenhang mit Fähig- keiten der Gruppenmitglieder	236
3.3.4.1.4.	Begünstigung der individuellen Leistung im Zusammenhang mit dem Geschlecht der Gruppenmitglieder	240
3.3.4.1.5.	Begünstigung der individuellen Leistung im Zusammenhang mit spezi- fischen Arbeitsbedingungen in der Gruppe	243
3.3.4.2.	Soziale Behinderung der individuel- len Leistung	252
3.3.4.2.1.	Behinderung der individuellen Leistung durch Gruppenbrainstorming	252
3.3.4.2.2.	Behinderung der individuellen Leistung durch andere Gruppenproblemlösenver- fahren	256
3.3.4.2.3.	Interaktion als Behinderung von individueller Leistung	260

	Seite
3.3.4.3.4. Einschätzung der Behinderung durch die Beteiligten	263
3.3.4.3. Zur Frage des individuellen Lern- gewinns durch Gruppenproblemlösen	269
3.3.4.3.1. Individueller Lerngewinn als Kri- terium für Langzeiteffekte	269
3.3.4.3.2. Lerngewinn durch Gruppenbrain- storming	270
3.3.4.3.3. Lerngewinn im Zusammenhang mit "Einstellung"	273
3.3.4.3.4. Lerngewinn durch Gruppendiskussion	275
3.4. Z u s a m m e n f a s s u n g	282
4. SCHLUSS	
4.1. Generalisierungen	285
4.2. Forschungsperspektiven	286
A N H A N G	
Anmerkungen	I
Anhang zur explorativen Gruppenstudie	IV
1. Schriftliche Einführung in das Gruppengespräch	IV
2. Bereinigte Themenlisten	IV
3. Klassifikationssystem	VII
Anhang zur Literaturanalyse	VIII
1. Stichwortliste der Literatur-Recherche	VIII
2. Verzeichnis der Quellen	VIII
3. Ergänzung zur Literatur-Auswertung: Liste der methodischen Kategorien	IX
Literaturverzeichnis	IX

0. Problem und Fragestellung

Seit langem wird die G r u p p e von den Sozialwissenschaften untersucht, doch das Interesse einer breiten Öffentlichkeit gilt ihr erst wenige Jahre. Viele Bereiche des täglichen Lebens spiegeln die Faszination an der Gemeinsamkeit wieder. Schon taucht im Alltag von Beruf und Ausbildung G r u p p e n a r b e i t immer häufiger auf. Zum Fetisch erhoben, verspricht Gruppenarbeit mit gleichsam magischer Kraft Vereinzelung und Entfremdung aufzulösen, Gruppenmitglieder zu höherer Leistung zu befähigen und mit der Gruppenleistung Arbeitsprodukte ungeahnter Qualität bereitzustellen.

Die Einrichtung von Gruppenarbeit in der Ausbildung kann, insofern Erziehung als eine auf den Einzelnen zielende Maßnahme gilt (vgl. SCHIEFELE & U LICH, 1973), als Erziehung d u r c h Gruppenarbeit oder Erziehung z u r Gruppenarbeit angesehen werden.

Erziehung z u r Gruppenarbeit geht von einem Bild aus, das die Einzelarbeit als unangemessen gegenüber den Bedingungen der späteren Arbeitswelt erscheinen läßt (vgl. SPANGENBERG, 1969, S. 26 f.). Die technologisierte Gesellschaft weist dem Einzelnen immer nur einen Platz, eine Funktion von hoher Spezialisierung zu. Aufgaben in der Gesellschaft werden aufgrund dieser Spezialisierung bewältigt. Entscheidungen werden von Gremien getroffen, neue Technologien von Teams entwickelt. Umfangreiche technische Systeme sind nur bei koordinierter Arbeit funktionsfähig, komplizierte Geräte können nur von mehreren Personen bedient werden usw. Die hieraus generalisierte Vorstellung einer durch soziale, ökonomische und technische Zwänge definierten Zusammenarbeit beinhaltet den Gedanken, durch Rekrutierung der Gruppenteilnehmer, die Effektivität der Gruppen im Sinne des Gesamtsystems möglichst hoch zu halten.

Erziehung d u r c h Gruppenarbeit entspricht der Vorstellung, daß die Gruppensituation der Freisetzung indivi-

dueller Fähigkeiten dient, daß der Einzelne mehr und leichter lernt (auch zu arbeiten) und, allgemein ausgedrückt, daß er Bildungsprozessen unterliegt (vgl. DIETRICH, 1969).

Gruppen kennzeichnen moderne Organisationsformen beruflicher Arbeit (vgl. ROSENSTIEL et al., 1972). Den technologischen Zielen einer Erhaltung und Erhöhung der Leistungsfähigkeit des Betriebes durch Schaffen von Arbeitsgruppen (team work) stehen die Ziele und Erwartungen des Einzelnen an Gruppenarbeit gegenüber. Wie die Betriebspsychologie zeigt (vgl. MAYER, 1970), kommen Ausbildung und Beruf eine wichtige Funktion in der individuellen Bedürfnisbefriedigung zu. Daher kann davon ausgegangen werden, daß sich der Einzelne von Gruppenarbeit Veränderungen erwartet, die er für sich positiv bewertet. Hierzu gehört die Befriedigung sozialer Bedürfnisse ebenso wie der Wunsch nach Leistungsentfaltung. Die Bedeutung von Gruppenarbeit als organisierte Form der Arbeit richtig einzuschätzen, wird jedoch durch ideologisierte Vorurteile erschwert. Gruppenarbeit wird verdächtigt, ineffektive Arbeitsform, Ausnützung sozialer Bedürfnisse oder Sprengsatz zum Schaden der Effektivität des Gesamtsystems zu sein.

Kennzeichnend für die geschilderte Entwicklung ist die Gruppenbildung. Gerade aus der Hoffnung auf die Gruppe werden Gruppen eingerichtet oder bilden sich spontane Arbeitsgruppen. So wird Gruppe zum Medium, das individuelle Bedürfnisse befriedigen und das den Anforderungen komplexer Aufgaben entsprechen soll. Die Möglichkeit, Gruppen gemäß einer Zielsetzung herzustellen, birgt die Gefahr des Mißbrauchs in sich. Aufgrund dieser instrumentellen Verfügbarkeit kann Gruppenarbeit zum Spannungsfeld von individuellen und institutionalisierten Interessen werden, wie auch die Diskussion um Humanisierung der Arbeitswelt und um neuartige Ausbildungsmodelle zeigt. Zwei zukünftige Konfliktmuster sind dabei nicht auszuschließen:

Erstens: Wenn Ausbildung durch Gruppenarbeit Menschen an die Entfaltung ihrer Möglichkeiten in der Gruppe gewöhnt, werden sich dann die Betroffenen in einer Arbeitswelt zurechtfinden, die Arbeit (und Gruppenarbeit) vorwiegend nach ökonomisch-technischen Erwägungen und weniger unter der Zielsetzung individueller Erwartungen oder Bedürfnisbefriedigungen organisiert?

Zweitens: Wenn Ausbildung zur Gruppenarbeit hingegen auf die Entwicklung kollektiv-solidarischer Lebens- und Arbeitsformen ausgerichtet ist, kann dann im Sinne des individualistisch-egoistischen Leistungsprinzips noch vom Potential individueller Kreativität als Motor des Fortschritts die Rede sein?

Das skizzierte Problem der Praxis alltäglicher Gruppenarbeit lautet zusammengefaßt:

Werden die Erwartungen an Gruppenarbeit von Institutionen (z.B. Universität, Betrieb) einerseits und von Gruppenteilnehmern andererseits durch praktische Gruppenarbeit eingelöst?

Sozialwissenschaftliche Forschung findet hier eine Aufgabe, Argumente für und gegen Gruppenarbeit theoretisch zu klären und, indem sie Vorurteile (Ideologien) durch wissenschaftliche Erkenntnis ersetzt, zur Versachlichung der Argumentation beizutragen (vgl. BARON, 1971). Dieser Anspruch verlangt grundsätzlich eine Beschäftigung mit der Relevanz der Forschung.

Die experimentelle Sozialpsychologie versucht, das Kriterium der Validität zu erfüllen durch kontrollierte Bereitstellung von experimentellen Bedingungen, die für die außerexperimentelle Wirklichkeit gültig sein sollen; so gewonnene Ergebnisse werden als gültig eingeschätzt (vgl. BREDEKAMP, 1969; CAMPBELL, D.T., 1957). Validität ist notwendige Bedingung für den aufklärerischen Anspruch sozialpsychologischer Forschung; aber erst im Verein mit dem Kriterium der R e l e v a n z kann dieser Anspruch

erfüllt werden (vgl. HABERMAS, 1965; HOLZKAMP, 1972). Ebenso wie Validität wird Relevanz als methodische Kategorie zur Beurteilung von Theorien und Ergebnissen verwendet. Ihr theoretisches Konzept enthält die Vorstellung von Wissenschaft als Handlung, die in einen Zusammenhang von Begründung und Zielsetzung eingebettet ist. Relevanz prüft, zunächst unabhängig vom Inhalt, warum und für welches Ziel eine Fragestellung untersucht wird bzw. ein Ergebnis verfügbar ist. In dem genannten Sinne ist Relevanz weder eine moralische noch sozialpolitische Kategorie. Diese Erweiterung erfährt sie erst, wenn über die Frage nach dem Erkenntnisinteresse und dem Selbstverständnis sozialwissenschaftlicher Forschung Begründung und Ziel einer Bewertung unterzogen werden.

Das oben formulierte Problem alltäglicher Gruppenarbeit soll hier unter sozialpsychologischem Ansatz als Thema der Kleingruppenforschung untersucht werden:

Es stellt sich somit die Frage nach der Relevanz sozialpsychologischer Kleingruppenforschung.

In der Begrenztheit der wissenschaftlichen Analysekonzepte liegen auch die Grenzen eines aufklärerischen Anspruchs. So erfassen die sozialpsychologischen Analysekonzepte nur Ausschnitte der komplexen Wirklichkeit alltäglicher Gruppen. Die Relevanz der Kleingruppenforschung bezieht sich auf diese Ausschnitte. Sozialpsychologische Kleingruppenforschung untersucht Gruppenstrukturen und -prozesse (McGRATH & ALTMAN, 1966), wobei eine gruppen-, interaktions- und individuum-zentrierte Betrachtungsweise unterschieden werden kann (GRAUMANN, 1972). Wenn die Bedingungen zur Optimierung der Gruppenleistung erforscht werden (LORGE et al., 1958; DAVIS, J.A., 1969), handelt es sich um einen gruppen-zentrierten Ansatz. Die Frage nach Austauschprozessen in der Gruppe entspricht dem interaktions-zentrierten Ansatz (vgl. KELLEY & THIBAUT, 1969). Der individuum-zentrierte Ansatz

findet sich, wie Th. M. MILLS (1970, S. 12 f.) in einem Abriß der Geschichte der Kleingruppenforschung berichtet, vor allem in den Anfängen der Gruppenforschung (ALLPORT, 1924; SHERIF, M., 1935; LEWIN & LIPPITT, 1938; LEWIN, 1947; u.a.). Es ging um den Einfluß der Gruppe auf den Gruppenteilnehmer (vgl. auch KELLEY & THIBAUT, 1954). Wie die Literatur zeigt, wurden vor allem Einflüsse der Gruppe auf die individuelle motorische Leistung sowie auf die Urteilsbildung untersucht; lediglich ALLPORT (1920) benützte bereits komplexe Denkaufgaben (ausführliche Darstellungen finden sich bei DAVIS, J., 1969; KELLEY & THIBAUT, 1954; MILLS, Th., 1970).

Die Bearbeitung von Denkaufgaben durch und in Gruppenarbeit untersucht eine Forschungsrichtung, die unter dem Namen "Gruppenproblemlösen" (group problem solving; z.B. HOFFMAN, 1965) in der Literatur aufgeführt wird. Auch dieser Zweig der Kleingruppenforschung zeigt die genannten Ansätze. Auffälligerweise überwiegen die Untersuchungen unter gruppen- und neuerdings interaktions-zentriertem Ansatz (vgl. KELLEY & THIBAUT, 1954; LORGE et al., 1958; THOMAS & FINK, 1963; HESLIN, 1964; HOFFMAN, 1965; ZAGONA et al., 1966; KELLEY & THIBAUT, 1969). Wie aus den Literaturberichten zu ersehen ist, wurde die Individuum-zentrierte Betrachtungsweise in der letzten Zeit vernachlässigt. Dies geschah zugunsten eines soziologisch orientierten "sozialpsychologischen" Grundkonzeptes, bei dem der Einzelne allenfalls als experimentelle Einheit oder als experimentelle Variable "Individuum" erscheint.

Die vorliegende Untersuchung nimmt Bezug auf die frühen Themen sozialpsychologischer Forschung, indem sie als Beitrag zur Frage der Beeinflussung des Einzelnen durch die Gruppe gedacht ist. Dem hohen Standard methodischer und inhaltlicher Weiterentwicklung in der Kleingruppenforschung soll durch die Wahl eines wichtigen Untersuchungszweiges, Gruppenproblemlösen, Rechnung getragen werden. In die Terminologie der Kleingruppenforschung übertragen und auf die

individuum-zentrierte Betrachtungsweise eingeengt, lautet das skizzierte Problem der Praxis alltäglicher Gruppenarbeit:

Welchen Prozessen individueller Leistungsveränderung unterliegt der Einzelne durch Teilnahme an Kleingruppenarbeit?

Hierbei handelt es sich nicht um eine für empirische Untersuchungen bereits als Hypothese operationalisierbare Fragestellung, sondern eher um eine heuristische, die eine Reihe von präziser zu fassenden Fragestellungen einbeschließt; unter anderem auch die Frage nach dem individuellen Leistungsgewinn durch Gruppenproblemlösen.

Den beschriebenen Problemen entsprechend, umfaßt die vorliegende Untersuchung drei Abschnitte: erstens eine Erörterung der Relevanz der Kleingruppenforschung, zweitens einen Versuch, die Relevanz der Ausgangsfragestellung zu bestimmen und drittens Beiträge zur sozialpsychologischen Klärung der Fragestellung.

1. Kapitel: AUSGANGSPOSITIONEN

1.1. Relevanz der Fragestellung; Grundzüge emanzipativer Gruppenforschung

Wie läßt sich die auf alltägliche Gruppenarbeit bezogene Ausgangsfragestellung ohne Rückgriff auf eine psychologische Theorie als wissenschaftliche Fragestellung ausweisen? Im Folgenden soll versucht werden, das einbeschlossene Erkenntnisinteresse zu klären und über Relevanzdiskussion eine Legitimierung zu finden. Auch auf einige Ausgangsbedingungen sozialpsychologischer Theoriebildung wird bei dieser Gelegenheit kurz eingegangen.

1.1.1. Erkenntnisinteresse im Verständnis von HABERMAS (1965)

Die von HOLZKAMP (z.B. 1972b) beeinflusste Relevanzdiskussion geht von dem HABERMAS'schen Verständnis des "E r k e n n t - n i s i n t e r e s s e s" aus. Es scheint daher sinnvoll, die Kernaussagen des entsprechenden Aufsatzes "Erkenntnis und Interesse" von HABERMAS (1965) zu referieren. HABERMAS unterscheidet zunächst in idealisierender Reflexion "Erkenntnis" und "Interesse":

"Nur die Erkenntnis vermag wahrhaft im Handeln zu orientieren, die sich vom bloßen Interesse gelöst und auf Ideen eingestellt, eben: eine theoretische Einstellung gefunden hat." (a.a.O., S. 1139)

Anders verhält es sich für Wissenschaften positivistischen Selbstverständnisses. Hier bezieht sich HABERMAS auf HUSSERL, dessen Phänomenologie den Zusammenhang von Interesse der Lebenswelt und wissenschaftlicher Erkenntnis im Positivismus aufzeigen bzw. kritisieren will; Phänomenologie wird so zur umfassenden Theorie. Dem hält HABERMAS entgegen, daß diese Theorie die i h r zugrundeliegenden Interessen nicht reflektiert. Dennoch greift er die

HUSSERLsche "Objektivismus"-Kritik auf:

"Mit Husserl nennen wir eine Einstellung, die theoretische Aussagen naiv auf Sachverhalte bezieht, objektivistisch. Sie unterstellt die Beziehungen zwischen empirischen Größen, die in theoretischen Aussagen dargestellt werden, als ein Ansichseiendes; zugleich unterschlägt sie den transzendentalen Rahmen, innerhalb dessen sich der Sinn solcher Aussagen erst bildet. Sobald die Aussagen relativ zu dem vorgängig mitgesetzten Bezugssystem verstanden werden, zerfällt der objektivistische Schein und gibt den Blick auf ein erkenntnisleitendes Interesse frei". (a.a.O., S. 1145, unterstrichen von mir)

Die Kernthese seiner Überlegungen lautet nun:

"In den Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaften geht ein technisches, in den Ansatz der historisch-hermeneutischen Wissenschaften ein praktisches und in den Ansatz kritisch orientierter Wissenschaften jenes emanzipatorische Erkenntnisinteresse ein, das schon den traditionellen Theorien uneingestanden ...zugrunde lag." (a.a.O., S. 1145)

Den Zusammenhang von Erkenntnisinteresse und den drei Kategorien von Forschungsprozessen führt HABERMAS aus:

für empirisch-analytische Wissenschaften:

"Beide Momente zusammengenommen, der logische Aufbau der zulässigen Aussagesysteme und der Typus der Prüfungsbedingungen, legen die Deutung nahe: daß erfahrungswissenschaftliche Theorien die Wirklichkeit unter dem leitenden Interesse an der möglichen informativen Sicherung und Erweiterung erfolgskontrollierten Handelns erschließen. Dies ist das Erkenntnisinteresse an der technischen Verfügung über vergegenständlichte Prozesse." (a.a.O., S. 1146)

für historisch-hermeneutische Wissenschaften:

"Die Welt des tradierten Sinnes erschließt sich dem Interpreten nur in dem Maße, als sich dabei zugleich dessen eigene Welt aufklärt. Der Verstehende stellt eine Kommunikation zwischen beiden Welten her; er erfährt den sachlichen Gehalt des Tradierten, indem er die Tradition auf sich und seine Situation anwendet."

Und:

"Sinnverstehen richtet sich seiner Struktur nach auf möglichen Konsensus von Handelnden im Rahmen eines tradierten Selbstverständnisses. Dies nennen wird, im Unterschied zum technischen, das praktische Erkenntnisinteresse." (beide Zitate, a.a.O., S. 1147).

für kritische Sozialwissenschaften:

Die Ideologiekritik rechnet, "...ebenso übrigens wie die Psychoanalyse, damit, daß die Information über Gesetzeszusammenhänge im Bewußtsein des Betroffenen selber einen Vorgang der Reflexion auslöst; dadurch kann die Stufe unreflektierten Bewußtseins, die zu den Ausgangsbedingungen solcher Gesetze gehört, verändert werden." (a.a.O., S. 1147) Der entscheidende Begriff ist die S e l b s t r e f l e x i o n; sie... "löst das Subjekt aus der Abhängigkeit von hypostasiierten Gewalten" (S. 1147); sie... "ist von einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse bestimmt". (S. 1147).

Forschung, die von einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse geleitet ist, versucht also denjenigen, die von hypostasiierten Gewalten abhängen, Mittel zur Selbstreflexion bereitzustellen bzw. durch ihre Ergebnisse eine solche Reflexion auszulösen, um so zu einer Veränderung der Situation der Betroffenen beizutragen. Das setzt verwertbare Ergebnisse voraus (vgl. WESTMEYER, 1973, S. 132).

1.1.2. Technische und emanzipatorische Relevanz (HOLZKAMP, 1972b)

Die Beurteilung der Verwertbarkeit psychologischer Ergebnisse für die Praxis erfolgt nach HOLZKAMP (1972b) über die Kriterien der R e l e v a n z.¹ Diese Kriterien spiegeln das zugrundegelegte Erkenntnisinteresse wieder. So betrachtet HOLZKAMP

"...das Kriterium der technischen Relevanz in dem Maße als erfüllt, in dem wissenschaftliche Forschung durch die Angabe von Ausgangsbedingungen für das Auftreten bestimmter Effekte "erfolgskontrollierten Handelns" (HABERMAS) in ökonomischen, sozialen oder gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht". (HOLZKAMP, 1972b, S. 18)

Das Erfragen der technischen Relevanz setzt folglich bei den erreichbaren Effekten, den Zielen, an: So ist beispielsweise die Klassifikation von Menschen das Ziel psychologischer Testtheorie; wo hingegen eine solche Klassifikation wiederum anderen Zielen dient, wie die Eignungsdiagnostik zeigt.

Von technischer Relevanz zu emanzipatorischer Relevanz ist es ein großer Schritt. Erstens, weil damit eine Einstellungsänderung gegenüber dem eigenen wissenschaftlichen Tun und sozialwissenschaftlicher Erkenntnis überhaupt verbunden ist, und zweitens, weil "emanzipatorisch" als viel gebrauchtes Modewort ein gefährlicher Begriff ist, mit dem sich nur diffuse Vorstellungen verbinden. So schreibt HOLZKAMP:

"Emanzipatorisch relevant wäre psychologische Forschung, sofern sie zur Selbstaufklärung des Menschen über seine gesellschaftlichen und sozialen Abhängigkeiten beiträgt und so die Voraussetzungen dafür schafft, daß der Mensch durch Lösung von diesen Abhängigkeiten seine Lage verbessern kann." (a.a.O., S. 32)

Die Konzepte "emanzipatorisches Erkenntnisinteresse" und "emanzipatorische Relevanz" scheinen von HOLZKAMP nicht genügend zusammengeschweißt. Er selbst bezeichnet seine Erörterung der Relevanz mit Recht als "vage". (a.a.O., S. 34). Betrachtet man nämlich den Wissenschaftler in seinem sozialen Kontext, so erscheint wissenschaftliches Handeln wie jedes Handeln als begründet und zielgerichtet. Relevanz bezieht sich lediglich darauf, daß wissenschaftliches Handeln in bestimmte Begründungszusammenhänge und Zielvorstellungen eingebettet ist. Setzen wir "Erkenntnisinteresse" als Prämisse solchen Handelns, so werden Ergebnisse emanzipatorischer Relevanz nicht zwingend produziert. Es lassen sich unzählige Beispiele von Forschern aufzählen, die aus edlen Motiven arbeiteten und dann über den durch ihre Ergebnisse angerichteten Schaden erstaunt waren. Man denke nur an die aktuelle Kontroverse über die Vererbbarkeit der Intelligenz, ausgelöst durch eine Arbeit von JENSEN (1969).

Emanzipatorische Relevanz kann wohl - ebenso wie technische - nur posteriori bestimmt werden (vgl. WESTMEYER, 1973, S. 130); zudem ist es, angesichts der bestehenden weltanschaulichen und sozialpolitischen Fronten, entscheidend, w e r ein Ergebnis als emanzipatorisch begrüßt. Hier wird Aufklärung zur

Gegenaufklärung, solange das emanzipatorische Erkenntnisinteresse in die ungeklärte Ethik des Sozialwissenschaftlers verlagert wird. So apostrophiert TOPITSCH (1973) "Aufklärung als konservative Aufgabe", wenn er schreibt:

"Aufklärung als Selbstbehauptung geistiger und damit wenigstens indirekt auch politischer Unabhängigkeit gegen die Idole, die intellektuellen Götzen der Zeit, wird sich heute vor allem mit jenem "sogenannten Guten" auseinanderzusetzen haben, hinter dem sich oft so ganz andersartige Motive und Absichten verbergen. Sie wird besonders darüber Klarheit gewinnen und verbreiten müssen, daß "humanistische", "emanzipatorische" und andere "progressive" Schlagworte immer wieder dem Haß, dem Neid, dem Ressentiment, der Machtgier und der Zerstörung als Tarnung und Waffe dienen." (TOPITSCH, 1973, S. 3).

Demnach bleibt die Verpflichtung zur emanzipatorischen Relevanz auch im Falle der Gruppenforschung nur ein Vorwand-, oder kann ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse über wissenschaftliche Einstellung hinaus in einer veränderten Forschungspraxis wirksam werden?

Wenden wir uns zunächst der Beurteilung technischer Relevanz zu, denn technische Relevanz ist Voraussetzung für emanzipatorische Relevanz. Ergebnisse sind nach HOLZKAMP dann technisch relevant, wenn sie dazu dienen, eindeutig definierte Effekte zu erreichen. Die "technische Verfügung über vergegenständlichte Prozesse" (HABERMAS), welche die Beziehung zwischen Ausgangsbedingungen und definierten Effekten herstellen, setzt die Erklärbarkeit der angestrebten Effekte voraus. An dem bekannten logischen Schema von HEMPEL & OPPENHEIM (vgl. STEGMÜLLER, 1969, S. 449) läßt sich dieser Zusammenhang verdeutlichen.

Das deduktiv-nomologische Modell geht von Gesetzesaussagen der Art:

"Wenn A,B... dann X".

aus. Wird A,B... als Ausgangsbedingung hergestellt, dann ergibt sich der definierte Effekt X, wenn die Gesetzesaussage richtig ist; andererseits kann das "Zustandekommen von X", das zu erklärende Ereignis, wiederum durch die Gesetzesaus-

sage und durch das Vorhandensein von A,B... e r k l ä r t werden. Im Schema (nach WESTMEYER, 1972), S. 22, 23):

EXPLANANS: Allgemeine Gesetze, Hypothesen oder
 theoretische Annahmen der Art:
 "Wenn A,B... dann X."

"Sätze, die die Antezedensbedingungen -
P o p p e r (1966) würde von Randbe-
dingungen sprechen - beschreiben."
(a.a.O., S. 23):
"A,B..."

EXPLANANDUM: Die Beschreibung des zu erklärenden
 Ereignisses X.

Der Strich deutet an, daß X logisch aus Gesetzesaussage und A,B... folgt und "symbolisiert den Argumentationsschritt" (a.a.O., S. 23). Für das Explanandum wird gefordert, daß es zutrifft. Eine Wissenschaft, die vom Explanandum ausgeht, sucht das Explanans. Wenn es einmal aufgestellt ist, kann über die Herstellung der Antezedensbedingungen ein Effekt, das Ereignis X, eintreten. Für die überwiegend statistischen Gesetzesaussagen in der Psychologie ist der Schluß nicht logisch zwingend: "Der Argumentationsschritt kann lediglich mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit erfolgen". (a.a.O., S. 22).

Ist eine psychologische Theorie technisch relevant, so gibt sie an, unter welchen Bedingungen das Ereignis X, z.B. Leistungssteigerung im Betrieb, erwartet werden kann. Sie ermöglicht also eine P r o g n o s e über die Leistungssteigerung. Prognose ist bei Verfügung über technisch relevantes Wissen möglich, ebenso V e r ä n d e r u n g (als Zukunftsperspektive). Wenn eine normative Gesetzesaussage eingehalten werden soll, müssen die Ausgangsbedingungen (Antezedensbedingungen) derart beeinflußt werden, daß der definierte Effekt (Ereignis X) eintritt (WESTMEYER, 1973, S. 130; OPP, 1973, S. 67).

Aufgrund der Erklärbarkeit, Vorhersagbarkeit und Veränderbarkeit von Ereignissen ergibt sich für die Sozialwissenschaften ein technokratisches Verständnis, dessen Grundlage im technischen Erkenntnisinteresse und technisch relevanten Wissen zu suchen ist. Denn die Möglichkeit vorherzusagen, bedeutet immer auch die Ausübung von Kontrolle, sonst wäre die Vorhersage völlig sinnlos. Eine höchster technischer Relevanz zustrebende Sozialwissenschaft trägt somit auch die Gefahr des Mißbrauchs in sich, wenn die Frage unbeantwortet bleibt, w a r u m Veränderungen geschehen sollen. Werden Normen des gesellschaftlichen Zusammenlebens zum Beispiel in einer totalitären Gesellschaft festgesetzt, so kann technisch relevantes Wissen dazu verwendet werden, für unser Empfinden mißbräuchlich, die bestehende Realität an diese Normen anzupassen. Damit wird folgendes deutlich: um die Konsequenzen wissenschaftlicher Arbeit zu bewerten, wird ein Kriterium benötigt, das über technische Relevanz hinausgeht. Technische Relevanz von Wissen einem solchen Kriterium unterzuordnen, stellt eine wichtige Zukunftsperspektive sozialwissenschaftlichen Arbeitens dar. Kann mit emanzipatorischer Relevanz dieses Kriterium erfüllt werden?

Dies Kriterium ließe sich nur im Rahmen einer Theorie vorweisen, die sowohl die Psychologie des wissenschaftlich Handelnden und den Aufbau seiner Ethik als auch den ihn einbeschließenden gesellschaftlichen Realzusammenhang von Forschungslogik und Forschungspolitik umfassen würde - sie müßte sich schließlich auch selbst erklären.²

1.1.3. Entwurf einer emanzipativen Gruppenforschung

1.1.3.1. Methodische Vorüberlegungen

Hans-Georg GADAMER entwickelt in seiner Betrachtung "Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik" (Tübingen 1972) die Grundzüge einer Theorie der her-

meneutischen Erfahrung. Danach ist Hermeneutik...

"... nicht etwa eine Methodenlehre der Geisteswissenschaften, sondern der Versuch einer Verständigung über das, was die Geisteswissenschaften über ihr methodisches Selbstbewußtsein hinaus in Wahrheit sind und was sie mit dem Ganzen unserer Welterfahrung verbindet." (a.a.O., S. XXIX).

In den historisch-hermeneutischen Wissenschaften sieht er einen Zusammenhang zwischen Forschungsinteresse, Motivation der Fragestellung und Auswahl der Fragestellung:

"Bei den Geisteswissenschaften ist vielmehr das Forschungsinteresse, das sich der Überlieferung (gemeint sind historische Texte; Anmerkung d. Verf.) zuwendet, durch die jeweilige Gegenwart und ihre Interessen in besonderer Weise motiviert. Erst durch die Motivation der Fragestellung konstituiert sich überhaupt Thema und Gegenstand der Forschung." (a.a.O., S. 269).

Auch die Fragestellungen der empirischen Sozialwissenschaften werden von einem Vorverständnis geleitet, allerdings meint GADAMER damit nicht die Gegenwartsinteressen, die das Forschungsinteresse auf die Überlieferung richten, sondern:

"Es handelt sich um eingespielte gesellschaftliche Systeme, die ihrerseits geschichtlich gewordene, wissenschaftlich unbeweisbare Normen in Geltung halten. Sie stellen nicht nur den Gegenstand, sondern auch den Rahmen erfahrungswissenschaftlicher Rationalisierung dar, innerhalb dessen methodische Arbeit einsetzt." (a.a.O., S. 515).

Phänomenologische Betrachtung (GADAMER selbst kennzeichnet so *seine* Denkmethode, s. S. XXIV), nimmt Wissenschaft in der Gesamtheit von Theorie und Empirie zum Gegenstand und versucht diesen Zusammenhang in einer übergeordneten Meta-Theorie zu verstehen. Es werden Sätze aufgestellt, die sich, anders als Aussagen über die Forschungspraxis, der empirischen Nachprüfung vorläufig entziehen. Diese "meta-theoretischen" Sätze sind Voraussetzung für Kritik an der Forschungspraxis;³ sie können auf deren Erneuerung hin wirken.

1.1.3.2. Meta-theoretische Betrachtung der psychologischen Forschungspraxis

Aus meta-theoretischer Sicht ließe sich die Forschungspraxis der Psychologie als komplexer Handlungsprozeß verstehen und als Problemlösesituation beschreiben; (Zu: Forschen als Problemlösen vgl. POPPER, 1972, S. 106). Die Methodologie der Psychologie schreibt vor, w i e ein Problem zu lösen ist. Die allgemeine Wissenschaftstheorie liefert die Kriterien zur Bewertung von Lösungsstrategien und - mit Hilfe der Statistik - von Lösungen. Den Problemlöseprozeß jedoch könnte allenfalls eine Sozialpsychologie des psychologischen Forschens erfassen, die es bekanntlich (noch?) nicht gibt. Erste Ansätze zur Sozialpsychologie der Experimentalsituation finden sich z.B. bei FRIEDMAN (1967), ROSENTHAL (1963) und MILLER, A. (1972).

Woher aber kommt das Problem bzw. wer stellt es? Das Paradigma vom wissenschaftlichen Problemlösen erfaßt nicht mehr die "Auswahl der Fragestellung"; denn Problemlösen wird erst dann existent, wenn ein Problem vorhanden ist. Das "Auf den Gegenstand, auf die Fragestellung kommen" erfordert eine andere Sichtweise aus der Metatheorie. Da eine empirische Disziplin "Sozialpsychologie des psychologischen Forschens" gegenwärtig nur denkbar ist, muß der Vorgang wie eine Fragestellung ausgewählt, näher betrachtet werden.

Das sog. hypothetico-deduktive Vorgehen (vgl. BOCHENSKI, 1965, S. 101) klärt die Auswahl der Fragestellung nur in logischer Sicht. Spricht man dem wissenschaftlichen Problemlöseprozeß auch andere Gesetzmäßigkeiten zu (z.B. soziale, psychologische), ist es angemessen, diese für die Auswahl der Fragestellung ebenfalls anzunehmen. GADAMER spricht von "gesellschaftlichen Systemen", die "Normen in Geltung halten" und den "Rahmen erfahrungswissenschaftlicher Rationalisierung darstellen". Gleiches ist offensichtlich auch für das "personale System" des Wissenschaftlers anzunehmen; hier manifestieren sich gesellschaftliche Einflüsse: in seinem Rollenverständnis bzw. Selbstverständnis, in den

ihm auferlegten Normen und Sanktionen seiner sozialen Bezugsgruppen usw. (zu dieser sozialpsychologischen Begrifflichkeit vgl. SECORD & BACKMAN, 1964).

Zwei Momenten des personalen Systems "Wissenschaftler" sollen im Hinblick auf Auswahl der Fragestellung innerhalb des komplexen Handlungsprozesses der Forschung besondere Bedeutung zugemessen werden:

Erkenntnisinteresse und Vorverständnis.

HABERMAS (1965) faßt Erkenntnisinteresse als Ausrichtung der Wissenschaften auf: die empirisch-analytischen sind auf technische Verfügbarkeit, die historisch-hermeneutischen auf "Konsensus im Rahmen eines tradierten Selbstverständnisses", die kritischen Sozialwissenschaften auf Selbstreflexion und Selbstbefreiung ausgerichtet. Diese Ausrichtung müßte sich in der wissenschaftlichen Einstellung des Einzelnen widerspiegeln. So steht "Erkenntnisinteresse" gleichsam als individuelle Motivation am Anfang wissenschaftlichen Arbeitens. Hier gilt, was GADAMER für die Geisteswissenschaften sagt: "Erst durch die Motivation der Fragestellung konstituiert sich überhaupt Thema und Gegenstand der Forschung". (a.a.O., S. 269).

Daß psychologische Forschung darüberhinaus am Vorverständnis des Forschers, seiner Alltagserfahrung, ihren Ausgang nimmt, besteht kaum Zweifel (vgl. OPP, 1973, S. 14).

"Solches Vorwissen ist gewiß keine kritische Instanz gegen die Wissenschaft und ist selber jeder kritischen Einrede seitens der Wissenschaft ausgesetzt - aber es ist und bleibt das tragende Medium alles Verstehens". (GADAMER, 1972, S. 523).

Gerade für Psychologie als Wissenschaft wird das Verharren am Vorverständnis zum Nachteil. Kürzlich wurde wieder gefordert, "sich vom Gegenstandsvorverständnis zu lösen und neue, unorthodoxe Wege bei der Erforschung des psychologischen Gegenstands zu beschreiten". (WESTMEYER, 1973, S. 7). Hierzu sei es unter anderem notwendig, eine Wissenschaftssprache der Psychologie zu erstellen (ders. S. 101 f., bes. S. 106),

die losgelöst von Alltagserfahrung und Alltagssprache, nicht mehr von Essentialismus und mentalistischen Begriffen belastet ist. In derselben Schrift wird auch die Relevanzkritik von HOLZKAMP (dargestellt z.B. in HOLZKAMP, 1972b) zurückgewiesen: Um den Preis der Verbindlichkeit ihrer Aussagen (das entspricht der "internen Validität"; vgl. BREDEKAMP, 1969) müsse psychologische Forschung darauf verzichten, für den Alltagsmenschen gelten zu wollen (vgl. S. 130 f.). WESTMEYER sieht das Kriterium der Relevanz erfüllt, wenn nicht Alltagspraxis psychologische Forschung, sondern wenn Forschungspraxis nach ihrem Bilde den menschlichen Alltag leitet (z.B. als Verhaltenstechnologie, vgl. a.a.O., S. 132).

"Man kann nicht erwarten, daß die Wissenschaft die drängenden sozialen Probleme unserer Zeit löst, wenn man sie an der Anwendung wissenschaftlicher Methoden auf Alltagserfahrung hindert. Sie kann dort nur wirksam werden, wo sie die Alltagsrealität nach dem Bilde der experimentellen Realität gestalten kann." (a.a.O., S. 98).

Auch WESTMEYER hält derartige Forschungspraxis für utopisch; trotzdem vermißt man ihre eindeutige Ablehnung und realistische Abgrenzung zum Machbaren. Denn eine solche Forschung gerät nicht in Not, ihre Relevanz nicht bestimmen zu können: das Problem der Relevanz stellt sich gar nicht.

Psychologische Forschung, die sich vom alltäglichen Gegenstandsvorverständnis, von der alltäglichen Erfahrung, zurückzieht, führt hermeneutische Erfahrung ein, d.h.: das Verstehen von Texten tritt an die Stelle der Alltagserfahrung. Man vergegenwärtige sich die Situation eines Psychologiestudenten, der die (im Sinne von WESTMEYER formalisierte) Sprache der Psychologie gelernt hat. Er hat sein Gegenstandsvorverständnis aus Büchern und Zeitschriften gewonnen. Aber vor die Aufgabe gestellt, eine Beziehung zu dem ihn einbeschließenden Alltag zu finden, d.h. sein Wissen anzuwenden, muß er zunächst scheitern. Hermeneutische Erfahrung und Alltagserfahrung der Wirklichkeit sind nicht identisch. Es ist davon auszugehen, daß eigene Erfahrung im Laufe der

Zeit die Lücke vermittelnd schließt. Bis dahin bleibt ein Ausweg: "blinder" Aktionismus, d.h. das gelernte Handwerkszeug wird e i n f a c h angewendet (in diesem Zusammenhang s. MÜNCH, 1973, S. 208, 209). Wer Gruppenphänomene unter einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse untersuchen will, steht vor ähnlichen Ausgangsbedingungen, wenn er nur auf hermeneutische Erfahrung zurückgreifen kann. Wie kann in diesem Fall versucht werden, zu klären, ob die ausgewählte Fragestellung nicht nur zu technisch, sondern auch zu emanzipatorisch relevanten Ergebnissen führt?

1.1.3.3. Emanzipatorisches Erkenntnisinteresse und Auswahl der Fragestellung

Vor dem Hintergrund hermeneutischer Erfahrung verlangt die Relevanzproblematik eine veränderte Sicht. HOLZKAMP (1972) versuchte, E r g e b n i s s e in Zusammenhang mit Erkenntnisinteresse (HABERMAS) zu setzen und so deren Relevanz gleichsam von der Prämisse her zu identifizieren. Relevanzüberlegungen, die erst bei den Ergebnissen, den Lösungsprodukten des psychologischen Problemlöseprozesses, einsetzen, sind, wie bereits erläutert, hinsichtlich eines emanzipatorischen Anspruchs unverbindlich (vgl. auch MÜNCH, 1973, S. 120).

Es erscheint daher naheliegend, emanzipatorische Relevanz schon bei der A u s w a h l einer Fragestellung zu fordern.

WESTMEYER sieht den Fortschritt der Psychologie darin, sich als Wissenschaft um den Preis der Verbindlichkeit vom Alltag zu entfernen; psychologische Probleme werden immanent formuliert und gelöst. In fernster Zukunft kann der Alltag mittels verbindlicher Theorien höchster Komplexität schließlich erklärt werden. Aus methodischer Sicht hat WESTMEYER angesichts der bestehenden empirischen Verfahren sicher recht, dennoch besteht der Fortschritt der Wissenschaft nicht

ausschließlich in der Perfektionierung ihrer Methoden (vgl. EDWARDS, 1971, S. 10; GADAMER, 1972, S. 513). Je mehr wir mit unserem Denken in Variablen und Variablenbeziehungen die Welt zerlegen, desto geringer wird die Aussicht, sie wieder zusammenzusetzen. (Gerade die ausufernde Kleingruppenforschung kann hier als Beispiel dienen.) Psychologische Forschung unter emanzipatorischem Anspruch wartet nicht auf die Einlösung von Theorie in ferner Zukunft, sie hat es sich ja auferlegt, Probleme des Alltags zu untersuchen. Wie sie mit den Theorien und Ergebnissen von "Morgen" nicht das Jetzt-und-Hier erklären kann, so wenig kann sie heute die zukünftigen Probleme lösen. Wenn die Wissenschaft ihre Probleme und Fragestellungen im Hinblick auf Emanzipation auswählt, auf Selbstreflexion und Selbstbefreiung, bestimmen nicht mehr nur Forschungslogik und Forschungsgewohnheiten (z.B. Finanzierung und Festlegung der Fragestellung), **w a s** zu untersuchen ist, vielmehr verlangt dann das Verhältnis von Alltag und Forschung eine neue Klärung. Selbstreflexion, so kritisiert MÜNCH (1973, S. 120 f.), wird nicht durch bloße Reflexion erreicht, sondern nur dann, wenn die von der Wissenschaft bereitgestellten Ergebnisse und Theorien **w a h r** sind (a.a.O., S. 127) und wenn sie von den "emanzipatorischen Subjekten" (a.a.O., S. 116 f.) **a k z e p - t i e r t** werden (a.a.O., S. 128). Wahrheit als oberstes anzustrebendes Kriterium ist eine Voraussetzung dieser Überlegungen; darauf näher einzugehen, scheint daher nicht notwendig (vgl. ALBERT, 1971).

Wenn "emanzipatorische Subjekte" Gelegenheit erhalten, auf die Forschung, insbesondere auf Auswahl und Definition der Fragestellung, einzuwirken, wird die Kluft zwischen emanzipatorischem Anspruch der Forschung einerseits und tatsächlicher Emanzipation der Betroffenen andererseits überbrückt. Forschung, die in dieser Weise ihre Alltagsrelevanz abgesichert hat, wird als Mittel für Selbstreflexion wirksam. Neben wissenschaftlichen Nachweisen umfaßt das Konzept der Emanzipation (bzw. das emanzipatorische

Konzept) auch andere Fakten, die im Sinne einer Selbst-reflexion und Selbstbefreiung (vgl. HABERMAS, 1965; MÜNCH, 1973, S. 127) m i t t e l b a r wirksam werden, das aber heißt: Wissenschaft kann Emanzipation nicht leisten, sie kann zu ihr nur beitragen. Die emanzipatorischen Prozesse jedoch werden von den Betroffenen selbst getragen (H. ALBERT nach MÜNCH, 1973, S. 136), eine andere Sicht setzt sich dem Vorwurf elitärer Bevormundung aus.

Ein Forschungsansatz, der emanzipatorisches Erkenntnisinteresse in einer erweiterten Forschungspraxis manifestiert und somit mittelbar zu emanzipatorischen Prozessen beiträgt, soll hier e m a n z i p a t i v genannt werden.

Unwissenschaftlichem Subjektivismus wird damit nicht das Wort geredet, denn die Kriterien wissenschaftlicher Erfahrungsbildung bleiben eingehalten und der wissenschaftliche Problemlöser o z e ß, um auf das Paradigma zurückzukommen, bleibt unbeeinträchtigt.

1.1.3.4. Merkmale emanzipativer Gruppenforschung

Die meta-theoretische Betrachtung führte zum Zusammenhang von Auswahl der Fragestellung, Relevanz der Fragestellung, Erkenntnisinteresse und Gegenstandsverständnis. Danach findet der Gruppenforscher, motiviert von "seinem Erkenntnisinteresse", den Gegenstand im Rahmen seines Vorverständnisses. Dies entstammt der Alltagserfahrung (z.B. als Gruppenmitglied) und/oder seiner hermeneutischen Erfahrung (Umgang mit der Kleingruppenliteratur). Das Aufgeben der einen zugunsten der anderen ist in jedem Fall zu kritisieren. Wissenschaft, die sich an subjektiver Alltagserfahrung festhält, gerät in die Gefahr der Unverbindlichkeit (WESTMEYER). Der vollständige Rückzug vom Alltagsverständnis hingegen würde in einer Kleingruppenforschung gipfeln, deren Probleme ausschließlich aus hermeneutischer Erfahrung gewonnen würden, und deren Ergebnisse nur dann im Alltag gelten können, wenn sie den Alltag in entsprechender Weise gestalten. (Das Argument wird z.T. gegen die sog. gruppen-

dynamischen Techniken vorgebracht; vgl. GIERE, 1972, S. 378; ROSENWALD, 1972, S. 400).

E m a n z i p a t i v e Gruppenforschung ist alltagsgruppen-relevante Forschung, insofern sie ihren Gegenstand nicht a priori bestimmt, sondern in der Auseinandersetzung mit Alltagsgruppen. Emanzipative Gruppenforschung umfaßt somit die Bereitschaft, Alltagspraxis von Gruppen in die Forschungspraxis hineinwirken zu lassen. Diese wissenschaftliche Einstellung soll als eine Entsprechung zum emanzipatorischen Erkenntnisinteresse verstanden werden. Tragendes Medium bei Auswahl und Bestimmung der Fragestellung ist das Verstehen. Je mehr das Gegenstandsvorverständnis des Untersuchers mit dem Gegenstandsverständnis von Alltagsgruppen übereinstimmt, desto eher wird er alltagsgruppenrelevante Themen aufgreifen⁴ Je weniger jedoch diese Vorstellungen übereinstimmen, desto größer wird der Verdacht des "Objektivismus" (vgl. Objektivismus-Kritik HABERMAS, 1965, S. 1145): Die Einstellung, theoretische Aussagen mit wirklichen Dingen gleichzusetzen, ist "objektivistisch"; denn dadurch wird das als realer Gegenstand (Objekt) angesehen, was in Wirklichkeit nur in der Vorstellung des Wissenschaftlers existiert (Theorie als Entwurf der Wirklichkeit). Mit welchen Verfahren diese Übereinstimmung zu prüfen ist, soll später (im methodischen Teil) untersucht werden.

Der Austausch von Wissen gleicht der Situation beim analytischen Gespräch. Dort ist eine Erweiterung des Rollenverständnisses von Subjekten und Objekten in der Forschung zu beobachten.

"Das Subjekt kann eine Erkenntnis vom Objekt nicht gewinnen, ohne daß sie für das Objekt Erkenntnis geworden wäre und dieses durch sie zum Subjekt sich befreit hätte." (HABERMAS, 1973, S. 319)⁵

Das Problem des Selbstverständnisses sozialpsychologischer Forschung (vgl. GRAUMANN, 1972) ist auch das der Klein-

gruppenforschung:

"Kleingruppenforschung hat es... - je nach dem Aspekt, unter dem man sie betrachtet, mit dreierlei Dingen zu tun: mit dem Individuum unter sozialem Einfluß, mit der Gruppe als einem sozialen System und mit den kulturellen Regelmäßigkeiten innerhalb eines solchen Systems." (ANGER, 1970, S. 97).

Für Psychologie ist Gruppe nicht der eigentliche Forschungsgegenstand, sondern im Grunde nur der äußere Rahmen, bestimmte Aspekte des individuellen Erlebens und Verhaltens unter sozialer Beeinflussung zu untersuchen (nach ANGER, 1970). Von diesem Selbstverständnis psychologischer Gruppenforschung ist das der soziologischen abzuheben: Gruppe dient dort als Modell zur besseren Untersuchung von größeren Institutionen. Als weiteres Selbstverständnis nennt BORMANN (1969, S. 17 f.) das der industriellen (betriebspsychologischen) Gruppenforschung: Arbeitsmoral und Produktivität zu erhöhen.

Emanzipative Gruppenforschung ist nicht auf eines der Analysekonzepte sozialwissenschaftlicher Forschung "individuum-zentriert" oder "gruppenzentriert" festgelegt. Die Unterscheidung in gruppen- und individuum-zentrierte (GRAUMANN, 1972, S. 1110; HOLZKAMP, 1965) bedeutet zunächst nur, daß derselbe Gegenstand "Gruppe" unter verschiedenen Analysekonzepten (wissenschaftl. Perspektiven) untersucht wird.

"Von ihren verschiedenen Herkunftsn und Entwicklungsgängen her neigt die Sozialpsychologie zu einer individuum-zentrierten Betrachtungsweise: der "Mensch als soziales Wesen" (LERSCH, 1965), "Individual in society" (KRECHT et al., 1962). Demgegenüber arbeitet der Soziologe in der Regel system-zentriert; er nimmt, wie ALLPORT (1968) es formuliert hat, die politischen, sozialen oder kulturellen Systeme, in denen Individuen leben, zum Ausgangspunkt; letztlich geht es ihm um die Strukturen und Funktionsweisen sozialer Systeme." (GRAUMANN, 1972, S. 1110)

Eine dieser Herkunftsn reflektiert THOMAE als "das theoretische Interesse an der Verschiedenheit menschlicher Charaktere" (ders. 1968, Vorwort); in der Forschungspraxis jedoch beobachtet er ein Auseinanderklaffen von praktisch helfender Hinwendung zum Individuum zu tatsächlicher wissenschaft-

licher Arbeit unter dem "Lippenbekenntnis zur Idee der Individualität" (a.a.O.)⁶

Neuerdings gewinnt ein weiteres Analysekonzept an Bedeutung: der interaktionistische Ansatz:

"In dem Maße, wie sie (die Sozialpsychologie; Anmerkung von mir) gezwungen wird, die psychologische Konzeption interpersonaler Kommunikation beizutragen, muß sich ihr Selbstverständnis insofern ändern, als sie vorwiegend noch Individuum-zentriert arbeitet, also interaktionale Konzepte allererst erarbeiten muß." (GRAUMANN, 1972, S. 1243)

Die Polarität von Individuum und Gruppe tritt zurück zugunsten einer Sichtweise auf den komplexen Handlungsprozeß. (Über interaktionistische Ansätze in der Sozialpsychologie berichtet GRAUMANN, 1972). Das die Forschungspraxis emanzipativer Gruppenforschung beschreibende sozialpsychologische Konzept ist das interaktionistische: Die Auseinandersetzung zwischen Untersucher und Alltagsgruppen läßt sich als Interaktion beschreiben. Der Versuch, emanzipative Gruppenforschung zu realisieren, wird davon ausgehen⁷

Zusammenfassend lassen sich vier Merkmale emanzipativer Gruppenforschung beschreiben:

1. Einstellungsänderung in der Forschungspraxis: "Gruppe" ist nicht allein Forschungsgegenstand, sondern auch Forschungspartner.
2. Ablehnung eines Objektivismus: Als alltagsrelevanter Gegenstand wird angesehen, was nicht nur in den Vorstellungen des Untersuchers, sondern auch in denen der Betroffenen existiert.
3. Der logisch nicht zwingende Schluß vom emanzipatorischen Erkenntnisinteresse auf Ergebnisse emanzipatorischer Relevanz wird vermieden: Die Bestimmung emanzipatorischer Relevanz fließt in die Auswahl der Fragestellung ein.
4. Ihre Ziele sind: a) Selbstreflexion und Selbstbefreiung des Einzelnen in und/oder durch Gruppen, b) Emanzipation von Gruppen in der Gesellschaft (vgl. RICHTER, 1972) und c) Selbsterneuerung von Gesellschaften und Institutionen

(MORRIS et al. 1972, S. 310; vgl. auch CARTWRIGHT, D., 1972, S. 129).

Beispiele solcher Gruppenforschung finden sich bei dem Psychoanalytiker H.E. RICHTER in seinem Werkstattbericht (1972) "Die Gruppe - Hoffnung auf einen neuen Weg, sich selbst und andere zu befreien.", in dem Buch "Gruppendynamik und der "subjektive Faktor" - Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis" (HORN (Hg.) 1972) sowie bei SCHMIDBAUER, (1974) "Emanzipation in der Gruppe".⁸

1.1.4. Diskussion und Kritik des Entwurfs an einem Beispiel

Zur Illustration des Entwurfs einer "emanzipativen" Gruppenforschung und um Mißverständnissen über die Frage der Wissenschaftlichkeit bzw. über die Funktion des Wissenschaftlers vorzubeugen, wird ein Beispiel⁹ etwas ausführlicher geschildert, daran anschließend wird zur Frage der Wissenschaftlichkeit Stellung genommen:

Beispiel: Der Versuch einer Seminargruppe, "Wahrnehmung" und "Interaktion" gemeinsam zu bestimmen

Der wissenschaftlich Arbeitende beginnt im allgemeinen bei seinem Vorverständnis, wenn er eine neue Fragestellung angeht. Die Grenzen dieses Verständnisses sind schnell erreicht, wenn es sich bei dem thematischen Gegenstand um soziale Phänomene handelt, die - im Gegensatz zu introspektiv erfahrbaren, subjektiven Tatbeständen (vgl. RÖHRS, 1971, S. 56) - schon durch Definition vom Einzelnen nicht zu konstituieren sind. Beginnen nun mehrere Personen gemeinsam den Vorbereitungsprozeß für die Klärung eines thematischen Gegenstandes, und ist dieser ein "sozialer" wie "Interaktion", dann liegt es nahe, daß sie zur besseren Verständigung versuchen,

1. "Interaktion" aus der Anschauung in der Gruppe selbst begrifflich zu fassen und
2. sich selbst, ihr Handeln, in den thematischen Gegenstand einzubeziehen.

In dieser Weise versuchte eine Arbeitsgruppe des Hauptseminars "Pädagogische Interaktion" am Institut für Pädagogik II der Universität München im WS 1973/74 vorzugehen.

Dies Vorgehen ist in gewisser Weise die ungeprüfte Verwendung einer Analogie, zu der allen Teilnehmern vertrauten Vorgehensweise bei der Introspektion. Während man die Suchbewegung bei der Introspektion als eine Art "vorbegriffliches Denken" bezeichnen kann, die in einen, wenn auch noch vorläufigen Begriff einmündet, ist die Suchbewegung in der sozialen Situation der Gruppe von anderer Qualität: Zur gegenseitigen Verständigung müssen immer solche Begriffe verwendet werden, die eigentlich erst aus der Beobachtung bzw. Analyse gewonnen werden können. Eine Verständigung ohne Begriffe, Kategorien ist nicht möglich.

Die Gruppe stand vor der Wahl, entweder verbindliche Formulierungen dekreterisch festzulegen oder zu versuchen, in einer naiven Unbelastetheit den thematischen Gegenstand durch Diskussion plastisch werden zu lassen. Bei dieser Alternative zum üblichen Vorgehen (im Sinne des Logischen Empirismus, HOLZKAMP, 1972 b, S. 81) zeigte sich bald, daß die auftretenden Verständigungsschwierigkeiten nicht nur für die begriffliche Fassung des Themas gelten, sondern für jede Verständigung überhaupt; ein Übergang von wissenschaftlicher Arbeit zur Alltagsdiskussion wurde deutlich: die Gruppe stand gleichsam selbst im Thema. Es ergab sich etwa folgende Ausgangssituation (s. graphische Veranschaulichung)^{1p}

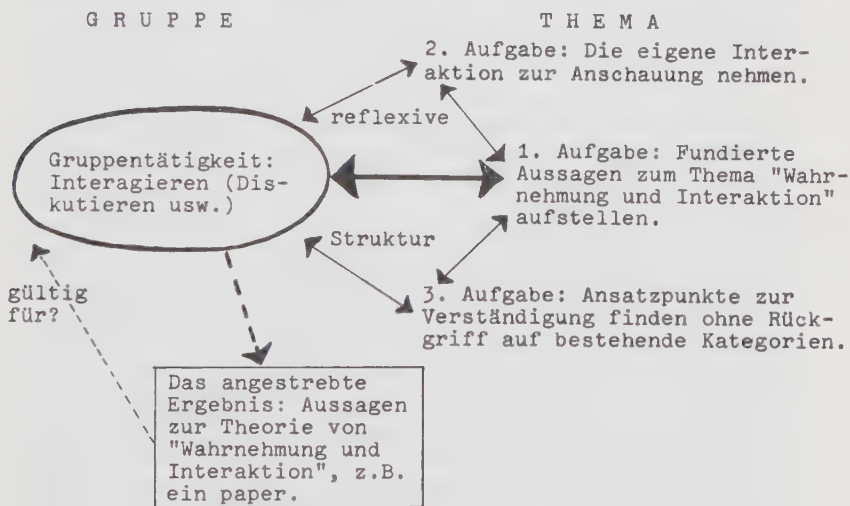


Bild Nr. 1: Graphische Veranschaulichung der Ausgangssituation einer Seminargruppe.

Die Besonderheit der Arbeitssituation liegt in der reflexiven Struktur GruppeXThema: Über die Anschauung des eigenen Interagierens sollen Aussagen, Erkenntnisse gefunden werden, ohne daß dabei auf bestehende Kategorien (innerhalb bestehender Theorieansätze) zurückgegriffen würde.

Um das Ergebnis vorwegzunehmen: Die gemeinsame Arbeit war wenig effektiv, bezogen auf das Arbeitsziel der 1. Aufgabe. Man redet viel, fing aber immer wieder von vorne an. So wurde z.B. die Unterscheidung der zentralen Begriffe "Interaktion", "Wahrnehmung" und "Kommunikation" immer verwaschener, die Begriffe somit immer ähnlicher. Einige verstanden "Interaktion" auf einem pragmatischen Handlungsniveau, wie es sich in den Beispielen von G.H. MEAD (1968) findet, andere als den notwendigen Zusammenhang zwischen persönlichkeitspsychologisch charakterisierbaren Individuen, wieder andere als ein empirisch erfaßbares Verhaltensmuster mehrerer Menschen; auch die Vorstellung, "Interaktion" als normativer Entwurf, als Plan für zukünftiges Verhalten, war anzutreffen.

Für das Mißlingen des Versuches lassen sich unzählige Gründe, je nach Erklärungsebene aufzählen. Hier sollen die aufgetretenen Schwierigkeiten nicht erklärt, sondern lediglich berichtet werden (b e s c h r e i b e n, vgl. STEGMÜLLER, 1969, S. 449 f.): (1) Die Beteiligten nehmen den thematischen Gegenstand unter bestimmten unterschiedlichen Kategorien wahr (z.B. unter Praxisrelevanz versus unter Theorierelevanz). (2) Die Beteiligten verwenden dieselben Begriffe in unterschiedlicher Bedeutung; sie meinen etwas Unterschiedliches. (3) Die Auseinandersetzung mit dem Thema ist nicht zu trennen von der Auseinandersetzung zwischen den Disputanten. (4) Die Beteiligten "identifizieren sich gegenseitig" mit bestimmten Kategorien, z.B. "der Praktiker", "der Theoretiker", "der Lehrer" usw. (5). Wendet sich das dominierende Interesse (Mehrheit, Macht) einem Aspekt des Themas zu, der nicht mit dem wissenschaftlichen Interesse entsprechend submissiver Teilnehmer übereinstimmt, wenden sich diese ab. Mit wachsender Problemsicht trat das akademisch anmutende Programm "Wahrnehmung und Interaktion" zurück zugunsten einer Einsicht in die grundlegende Bedeutung des Wahrnehmungsansatzes für eine Interaktionstheorie, aber ohne daß diese ausformuliert werden konnte. Bereits in diesem vorwissenschaftlichen Stadium wurde deutlich, wie eng Wahrnehmung mit Interaktion verflochten ist und daß sie eigentlich nur formal zu unterscheiden sind. Wurde anfänglich so abgegrenzt, daß bei Wahrnehmung die Erkenntnis und bei Interaktion das aktionale Moment im Vordergrund stand, so zeigte sich bald, daß unter geringer Verschiebung der Akzente auch der Wahrnehmung ein aktionales Moment zukommt, bzw. daß Interaktion ohne Erkenntnis nicht möglich ist.

Das Beispiel extrapoliert den Ansatz emanzipativer Gruppenforschung in eine Extremvariante, deren Scheitern beschrieben wurde. Die Gruppe ist nicht mehr "nur" Forschungspartner

des Untersuchers, sondern sie untersucht sich selbst. Daß dieser Akt der Selbstreflexion nicht am guten Willen der Beteiligten, sondern an Bedingungen der (wissenschaftlichen) "Interaktion" und "Wahrnehmung" selbst scheiterte, will dieses Beispiel zeigen.

Die besondere reflexive Struktur GruppeXThema (=Verwischung der Subjekt-Objekt-Grenze) führte die Seminargruppe zu den Grenzen ihres Verfahrens. Wie die Erfahrung zeigt, müßte das Vorgehen, den Gegenstand unter naiver Unbelastetheit und durch Selbst-Einbeziehung zu erkennen, konsequent auf alle, auch auf die zur Diskussion benötigten alltagssprachlichen Begriffe angewandt werden. Dadurch, daß ein im individuellen Vorverständnis gebrauchter Begriff (z.B. "Perspektive") in die gemeinsame Diskussion eingebracht wird, verändert er sich zum "wissenschaftlichen" Begriff, d.h. zum Begriff für weitere gemeinsame Arbeit. Auf diesem Weg, gleichsam über die subjektive Empirie Betroffener, wäre wissenschaftliche Kommunikation als wichtige Bedingung für wissenschaftlichen Fortschritt nicht zu erreichen.

Um das Scheitern solcher "Gruppenreflexionsprozesse" zu verhindern, muß eine Kontrolle eingesetzt werden: der Wissenschaftler in Wahrung einer notwendigen, kritischen Forschungsdistanz. Gerade um der Erkenntnis willen, sind der Beteiligung "emanzipatorischer Subjekte" am Erkenntnisgewinn Grenzen gesetzt. In einer Auseinandersetzung mit HOLZKAMPs Wissenschaftsauffassung (vgl. z.B. HOLZKAMP, 1972, S. 73-146) warnt ALBERT (1971) vor einer "Parteilichkeit des Denkens" (S. 22) in der wissenschaftlichen Forschung. Sie darf..."nicht einer engen Bindung an praktische Ziele unterworfen werden, sondern sie muß unter der Zielsetzung des Erkenntnisfortschritts und der Annäherung an die Wahrheit betrieben werden, einer Zielsetzung, die dogmatische Bindungen jeder Art ausschließt, so daß Ergebnisse erzielt werden können, die unter anderem sogar geeignet sind, zur Kritik moralisch-politischer Wertungen und sich daraus ergebender Orientierungen der sozialen

Praxis verwertet zu werden." (ALBERT, 1971, S. 22).

Einbeziehung der Betroffenen hebt die wissenschaftliche Kontrolle nicht auf, sondern verändert sie in reflexiver Weise. Die wissenschaftliche Arbeit kann nur emanzipativ, d.h. mittelbar zur Selbstreflexion dienen, wenn sie ihren Platz kritischer Forschungsdistanz behält und nicht in der Selbstreflexion mitaufgeht.¹¹

1.2. Beurteilung der Relevanz der Fragestellung

Sowohl Erziehung d u r c h Gruppenarbeit als auch Erziehung z u r Gruppenarbeit in Ausbildungs- und Berufssituation müssen auf technisch verwertbares Wissen zurückgreifen. An der technischen Relevanz von Ergebnissen zur Fragestellung

"Welchen Prozessen individueller Leistungsveränderung unterliegt der Einzelne durch Teilnahme an Gruppenarbeit?"

besteht daher kein Zweifel. Die Ergebnisse können in der Diskussion über G r u p p e n p r ü f u n g e n Verwendung finden, Argumente für oder gegen Gruppenarbeit in S c h u l e und U n i v e r s i t ä t liefern, die berufliche Arbeit in institutionalisierten Gruppen, (G r e m i e n und T e a m s) und die berufliche F o r t b i l d u n g in einem neuen Licht erscheinen lassen. Besonders hervorzuheben ist die Relevanz für das F a l l - S e m i n a r, eine Form der Unterweisung und Ausbildung, die zusehens an Bedeutung gewinnt.

Kann die hier gewählte Fragestellung den Anspruch emanzipativer Gruppenforschung erfüllen? Beim jetzigen Stand der Berichterstattung kann die Frage nicht beantwortet werden; denn bisher wurde das Problem lediglich aus seinen

übergeordneten Zusammenhängen herausgeschält. Erst wenn die Vorstellungen von Alltagsgruppen einbezogen sind, kann diese vorläufige Stellungnahme wieder aufgegriffen werden.

1.3. Methoden

In methodischer Sicht enthält die vorliegende Arbeit im wesentlichen zwei Verfahren:

- I. Die Methode zur eigentlichen Beantwortung der Fragestellung.
- II. Eine Methode, die von Gruppenarbeit Betroffenen in den Untersuchungsprozeß einzubeziehen.

Mangels geeigneter Verfahren in der vorliegenden methodischen Literatur wird für II. ein Verfahren vorgeschlagen: die "explorative Gruppenstudie" (EGS). Sie versucht, den programmatischen Forderungen, die das Konzept emanzipativer Gruppenforschung enthält, zu genügen. Wie später zu verdeutlichen sein wird, ist die EGS der Methode zur eigentlichen Beantwortung eng verbunden.

Zur Beantwortung der Fragestellung sehen, trivial ausgedrückt, die Methoden sozialpsychologischer Forschung zur Verfügung: Die empirischen Verfahren (Befragung, Einstellungsmessung, Soziometrie, Beobachtung, Experiment) finden in Felderhebungen bis hin zur Laboruntersuchung ihre Anwendung (vgl. GRAUMANN, 1969). Ihnen steht der Umgang mit der Literatur und mit den dort tradierten Inhalten gegenüber: Materialbericht, Materialinterpretation und Kritik. Solcher wissenschaftlichen Arbeit liegt "Verstehen", "phänomenologische Betrachtung" und "hermeneutische Analyse" zugrunde (vgl. hierzu BOCHENSKI, 1965; HABERMAS, 1971, S. 184; RÜHRS, 1971, S. 46 f.).

Im Rahmen der weitgefaßten Fragestellung könnten, zugegebenermaßen, alle Verfahren zur Anwendung kommen: jedes Verfahren entsprechend seiner definierten Operationalisierbarkeit.

Diese Untersuchung wählt die Literaturanalyse in Form von Materialinterpretation und (angestrebter) Kritik, da bei dem gegebenen Stand der inhaltlichen Problemklärung eine experimentelle Untersuchung nicht zweckmäßig erscheint. Für die *A n g e m e s s e n h e i t* dieses Vorgehens sprechen folgende Argumente:

- 1.) Angesichts der Fülle empirischer Untersuchungen zur Gruppenarbeit bzw. Gruppenproblemlösen könnte eine theoretische Aufbereitung für nachfolgende empirische Arbeiten von Nutzen sein.
- 2.) Eine methodisch kontrollierte, empirische Untersuchung (z.B. ein Laborexperiment) anzustreben, hieße, die Fragestellung auf eine operationalisierbare Hypothese einzugrenzen. Dadurch müßten zwangsläufig andere wichtige Themen vernachlässigt werden. Das Interesse dieser Arbeit liegt jedoch auf der globalen Fragestellung.
- 3.) Die "Konfrontation" von Gruppen-Literatur und Alltagsgruppen scheint für eine Besinnung der Relevanzproblematik fruchtbar zu sein. Es wird sich zeigen, ob hier die Ausgangsbedingungen für eine Kritik zu finden sind.
- 4.) Schließlich bestärkt den Autor eine frühere Auseinandersetzung mit der Methodologie sozialpsychologischer Gruppenexperimente.¹²

Die Probleme von Materialinterpretation und Kritik werden an entsprechender Seite behandelt werden (vgl. 3. Kapitel). Der explorativen Gruppenstudie kommt bei der Literaturanalyse eine besondere Bedeutung zu. Sie ist als Ergänzung zur Literaturarbeit konzipiert und soll eine Grundlage für die (kritische) Beurteilung der wissenschaftlichen Untersuchung von Gruppenarbeit bereitstellen (vgl. den Abschnitt "Methodische Einordnung der explorativen Gruppenstudie").

1.4. Formaler Aufbau der Arbeit

Der formale Aufbau der vorliegenden Arbeit gestaltet sich wie folgt:

AUSGANGSPOSITION: I. Gegenstandsvorverständnis des
 Autors
 II. Entwurf einer emanzipativen Gruppen-
 forschung
 III. Vorschlag eines Verfahrens:
 "explorative Gruppenstudie"

EMPIRISCHE ANALYSE: "explorative Gruppenstudie"
 Ziel 1: Grundlage für Beurteilung
 der Alltagsrelevanz der
 Fragestellung
 Ziel 2: Plastische Illustration der
 Problematik
 Ziel 3: Grundlage für Kritik an wissen-
 schaftlichen Gruppenuntersuchun-
 gen (Gruppenproblemlösen)

Ergebnis zu 1: Beurteilung der Berech-
 tigung der Fragestellung
Ergebnis zu 2: Klassifikatorisch aufbe-
 reitete Dokumentation der
 Gruppenprotokolle
Ergebnis zu 3: Argumente für eine Kritik

LITERATURANALYSE: "Materialinterpretation"
 Ziel 1: Literatur-Recherche
 Ziel 2: Auswahl der Literatur gemäß
 Auswahlkonzept
 Ziel 3: Auswertung der Literatur gemäß
 Ordnungskonzept

Ergebnis: Darstellung und Interpretation
 der vorgefundenen empirischen
 Ergebnisse, Theorieansätze und
 deren Kontrolle gemäß Frage-
 stellung

Der Ertrag der Ergebnisse wird im allgemeinen danach bemessen, wie weit sie zur Lösung des aufgezeigten Problems bzw. zur Beantwortung der Fragestellung beitragen. Über den Geltungsanspruch der Ergebnisse für die empirische Analyse wird unter "Methodische Einordnung der explorativen Gruppenstudie" berichtet; gleiches gilt für die Literaturanalyse "Materialinterpretation". Dort soll versucht werden, den Beitrag der gesamten Arbeit im Sinne des logischen Erklärungsmodells von HEMPEL & OPPENHEIM (vgl. S. 11) abzuschätzen:

EXPLANANS

Wenn Bedingungen der Gruppenarbeit $A_1, A_2, \dots$,
dann individuelle Veränderungen
(bzw. Prozesse) $X_1, X_2, \dots$

Bedingungen der Gruppenarbeit $A_1, A_2, \dots$

EXPLANANDUM

Durch Teilnahme an Gruppenarbeit
individuelle Veränderungen (bzw. Prozesse) $X_1, X_2, \dots$

Im Sinne des Erklärungsmodells dient Ergebnis 1 der EGS (Beurteilung der Berechtigung der Fragestellung) zur Richtigkeitskontrolle des Explanandums, während Ergebnis 2 der EGS und besonders die Ergebnisse der Materialinterpretation den allgemeinen Gesetzen, Hypothesen und theoretischen Annahmen des Explanans entsprechen.

1.5. Zusammenfassung

Unterschiedliche Erwartungen an Gruppenarbeit von Institutionen einerseits und Gruppenteilnehmern andererseits werden als ein Problem alltäglicher Gruppenarbeit beschrieben. Aus sozialpsychologischer Sicht wird die Fragestellung der Untersuchung formuliert, die an Themen der frühen Sozialpsychologie anknüpft und gleichzeitig dem Stand inhaltlicher und methodischer Weiterentwicklung in der Kleingruppenforschung entspricht:

Welchen Prozessen individueller Leistungsveränderung unterliegt der Einzelne durch Teilnahme an Kleingruppenarbeit?

Die Klärung von Ausgangspositionen zur Beantwortung der Fragestellung geht zunächst von einer Erörterung der Relevanz aus. Wie gezeigt wird, befriedigt das Konzept "emanzipatorischer Relevanz" aus der Relevanzdiskussion von HOLZKAMP nicht.

Um dennoch ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse (HABERMAS) für kritische Sozialwissenschaften forschungspraktisch vertreten zu können, wird zur Klärung der Relevanzgruppenpsychologischer Fragestellungen der Entwurf einer emanzipativen Gruppenforschung vorgelegt. Der Begriff "emanzipativ" unterstreicht, daß die Relevanzerörterung nicht auf theoretische Diskussion beschränkt bleibt; ein wichtiges Merkmal ist die auf spezifizierte Alltagsrelevanz ausgerichtete Forschungspraxis. Als Kritik des Entwurfs wird die Frage der Wissenschaftlichkeit an einem ausführlichen Beispiel aufgeworfen.

Die formale Struktur der Untersuchung wird schließlich anhand von "Methoden" und "formalem Aufbau" aufgezeigt.

2. Kapitel GRUPPENARBEIT AUS DER SICHT DER GRUPPENTEIL- NEHMER. EINE EXPLORATIVE GRUPPENSTUDIE.

2.1. Methodische Einordnung der explorativen Gruppenstudie

Die folgende Darstellung kann nicht als Endprodukt einer Auseinandersetzung mit der sozialpsychologischen Methodologie angesehen werden. Es bleiben zu viele Probleme ungelöst. Der vorläufige Charakter wird auch durch die Diskussion und Einbeziehung ähnlicher Verfahren nicht überwunden. Daher kommt es darauf an, die der explorativen Gruppenstudie (Abkürzung: EGS) zugrundeliegende methodische Einstellung zu präzisieren. Sie ist das Ergebnis einer Beschäftigung mit der Experimental-Methodologie. Bestärkt wurde sie durch häufig anzutreffende Klagen über den unbefriedigenden Zustand sozialwissenschaftlicher Methodologie. Im Umfeld sozialer und psychologischer Interaktionstheorien (vgl. GRAUMANN, 1972) lassen sich Alternativen zur herkömmlichen Vorgehensweise finden: Soziale Interaktion (ARGYLE, 1972) und Symbolischer Interaktionismus (BLUMER, 1973). Besonders der von BLUMER dargestellte methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus entspricht in wesentlichen Zügen der hier formulierten Position. Außer den methodologischen Prämissen soll eine praktikable Vorgehensweise plausibel formuliert werden, die - verglichen mit herkömmlichen Verfahren - den genannten Zielen eher dient.

Der methodische Zwang zu Kontrollierbarkeit und Objektivierbarkeit wissenschaftlichen Arbeitens, somit die Forderung nach Wiederholung und Nachprüfung, unterbindet die naive Sicht des Sozialpsychologen auf seinen Forschungsgegenstand, die "alltägliche Gruppe". Dieser Gegenstand ist in naiver Sicht naturgemäß subjektiv, d.h. anderen nur bedingt mitteilbar. Verschiedene Beobachter sehen entsprechend ihrem Vorverständnis dasselbe soziale Objekt in unterschiedlicher Weise. Hat jemand Einblick in die innere Struktur einer Gruppe gewonnen, kann sich aber darüber nicht verständigen, so ist ein anderer nicht in der Lage, denselben zu wiederholen. Die Grenzen solcher Arbeit zeichnen sich ab als Grenzen der Verständigung.

Hier scheint die Methodologie wissenschaftlichen Arbeitens Abhilfe zu schaffen. Methoden werden bereitgestellt. Ihre Einhaltung standardisiert den Blick auf den Gegenstand, das heißt aber auch, daß sich der Gegenstand der Betrachtung ändert. War es für den naiven Beobachter die Gruppe bzw. ein Phänomen derselben in alltäglicher Existenz, werden nun entsprechend den Vorschriften der Erfahrungsinstrumente Grenzen gesetzt. Das standardisierte Erfahrungskonzept unterbindet den Gesamteindruck vom Gegenstand: So erfordert die wissenschaftliche Beobachtung zur Protokollierung von Kategorien oder Zeichen die Konzentration des Beobachters auf bestimmte Ausschnitte des zu beobachtenden komplexen Handlungsprozesses; so führt die experimentelle Methode zu einem Zerlegen der Welt in Variablen und Variablenbeziehungen.

Man kann davon ausgehen, daß "...nicht die Methode einer Wissenschaft ihren Objektbereich bestimmt, sondern umgekehrt der Objektbereich einer Wissenschaft ihre Methode..." (SCHÜTZE et al., 1973, S. 433; s.a. BLUMER, 1973, S. 106), weil nämlich "...jede menschliche Erkenntnismethode... als System von Handlungsschritten zu verstehen (ist) und somit - da Handlungen Teile der Wirklichkeit sind - den Bedingungen der Wirklichkeit (unterliegen)" (dieselben, S. 434). Dennoch scheint mit steigender Perfektionierung der Methoden eine gewisse Umkehrung eingetreten zu sein; eine verselbständigte Wissenschaftlichkeit. Der Gegenstand sozialpsychologischer Forschung ist nicht mehr das alltägliche soziale Objekt, sondern ein forschungslogisch definierter Begriff über Ausschnitte alltäglicher Wirklichkeit. (Diese Position verteidigt WESTMAYER, 1973).

Nicht Neugier oder Betroffenheit führt den Sozialwissenschaftler zu seinem Gegenstand, vielmehr die derart methodologisch festgelegte "Wissenschaftlichkeit". (In diesem Sinne auch ADORNO, 1972, S. 86 f.; BLUMER, 1973, S. 110 und 144 f.). Wegen der wissenschaftlichen Mittelbarkeit hat er die naive Sicht auf seinen Forschungsgegenstand gegen

ein gebrochenes Verhältnis zur alltäglichen Wirklichkeit eingetauscht.

Dem beschriebenen Verhältnis der Gruppenforschung zur alltäglichen Gruppe sollen einige Überlegungen gegenüber gestellt werden. In p r o g r a m m a t i s c h e n Forderungen sollen sie die Notwendigkeit explorativer Gruppenstudien im Rahmen e m a n z i p a t i v e r Gruppenforschung begründen. Als Gegengewicht zur Experimentalpsychologie wurden explorative Studien in letzter Zeit verschiedentlich gefordert (vgl. LACHENMEYER, 1970; KAGAN, 1966). Die Frage, ob es grundsätzlich sinnvoll ist, ein derartiges Programm zu entwerfen, beantwortet HABERMAS:

"Die Methodologie befaßt sich mit Normen des Forschungsprozesses, die gleichzeitig für den Sachzusammenhang logische und für den Forscher faktische Verbindlichkeit beanspruchen. Gleichviel, ob sie auf eine eingespielte Forschungspraxis, wie im Falle der Physik, nachträglich reflektiert, oder ob sie, wie im Falle der Soziologie, der Forschungspraxis mit Empfehlungen voranläuft, immer entfaltet sie eine Programmatik, die den wissenschaftlichen Fortschritt steuert. Daher ist es nicht sinnlos, methodologische Forderungen zu diskutieren, auch wenn sie bisher in der Praxis noch nicht eingelöst sind: sie haben gleichwohl Einfluß auf die Artikulation des Selbstverständnisses der Wissenschaften. Methodologische Gesichtspunkte legen teils Standards fest, teils antizipieren sie allgemeine Ziele; beide zusammengenommen legen das Bezugssystem fest, innerhalb dessen die Wirklichkeit methodisch erschlossen wird. Indem die Wissenschaftslogik auf die Bedingungen möglicher Forschungen reflektiert, erfüllt sie, ob vorsätzlich oder unbewußt, die Aufgabe einer vorgängigen Interpretation der Wirklichkeit." (HABERMAS, 1971, S. 127).

2.1.1. Empirischer Ansatz

2.1.1.1. Erweiterung der wissenschaftlichen Erfahrungsbasis

Eine Voraussetzung psychologischen Arbeitens ist das Gegenstandsvorverständnis des Untersuchers: das Niveau von Ver-

stehen und Wissen zu Beginn der Arbeit.¹³ Gilt dies für alle Wissenschaftler, dann ist das Gegenstandsvorverständnis eine Voraussetzung wissenschaftlichen Arbeitens überhaupt. Obwohl die Methodologie der Sozialpsychologie von derartigem Vorwissen ausgeht, bezieht sie es nicht in ihren Methodenbegriff ein.

Um den Gedanken auszuführen, sei kurz auf das wissenschaftliche Ordnen sprachlich dokumentierten Materials eingegangen, wie es im Falle von Befragungen und Interviews vorliegt. Die Überlegungen führen zur Einsicht in die Notwendigkeit einer Theorie, die den Zusammenhang von wissenschaftlichem Theoriegebäude und geschöpften alltagssprachlichen Aussagen umfaßt, einer Theorie also, die der Alltags- und Forschungspraxis übergeordnet ist. HABERMAS entwickelt den Gedanken bei Reflexion des Messens sozialer Tatsachen und meint zur "Umformung kommunikativer Erfahrungen in Daten" (ders. 1971, S. 198):

"Gleichwohl müssen wir den handlungstheoretischen Begriffen, die dieser symbolischen Vermittlung von Verhaltensweisen gerecht werden, gemessene Daten zuordnen können. Für diese Zuordnung fehlen feste Regeln, weil die Meßoperationen nicht im theoretischen Rahmen selbst verankert sind. Die Meßstandards, die wir für Interviews, teilnehmende Beobachtung und Experimente entwickeln, um geordnete Daten (Verhaltensweisen und Symbole) herzustellen, legen nicht etwa einen transzendentalen Rahmen fest. Die Regeln, nach denen der Bereich möglicher Objekte sich bemißt, haben sich vor aller Messung in der kommunikativen Erfahrung des Alltags konstituiert. Eine Folge beobachtbarer Ereignisse interpretieren wir dann als soziales Handeln oder als Bestandteil einer Handlungssituation, wenn sie als sinnvolle Elemente eingespielter Interaktionszusammenhänge identifiziert werden können und somit der vorwissenschaftlichen Bewährungsprobe kommunikativen Handelns standhalten. In den Handlungswissenschaften gibt es deshalb keine Theorie des Messens, die wie die Protophysik in Ansehung der Natur, den relevanten Ausschnitt möglicher Erfahrung vorgängig explizierte. Diese Explikation ist in Ansehung der Gesellschaft vorwissenschaftlich und informell schon geleistet, ohne daß auf Operationen des Messens eindeutig Bezug genommen wäre. Wir müssen deshalb die Beziehung zwischen Gegenständen, die in kommunikativer Erfahrung als etwas identifiziert worden sind, einerseits und gemessenen Daten

andererseits nachträglich erst herstellen." (HABERMAS, 1971, S. 200).

Da eine solche Theorie, die "feste Regeln" für die Zuordnung liefern könnte, nicht verfügbar ist, kann der Forscher das sprachlich dokumentierte Material nur dann in einer plausiblen, aber nicht methodisch zwingenden Weise seinem Vorverständnis sekundär und ad hoc eingliedern, wenn er schon unabhängig vom "qualitativen" Material primär ein Vorverständnis der Handlungssituation mitbringt (nach MATTHES & SCHÜTZE, 1973, S. 52). Mittels dieses Vorverständnisses müssen "...die erhobenen Daten... n a c h ihrer Erhebung an die vorgängige soziologische (bzw. sozialwissenschaftliche; Ergänzung d. Verf.) Theorie in Adhoc-Interpretationen angepaßt werden, weil zwischen den erhobenen Alltagswissensbeständen und der auf die gesellschaftliche Wirklichkeit abzielenden soziologisch-wissenschaftlichen Theorie keine konstante Zuordnungsrelation besteht"... (MATTHES & SCHÜTZE, 1973, S. 52).

Welcher Art das Gegenstandsvorverständnis ist, sei ohne Bedeutung, weil man einfach darauf vertrauen könne, daß "alle schon wissen, was gemeint ist" (face-validity) - dieser Einwand übersieht die weitreichende Funktion des Vorverständnisses im Tradieren überholter Vorstellungen und Ausschließen von Innovationen. In der wissenschaftlichen Literatur führt dies zu einer Art indirekter Verantwortungsverlagerung: Die Verantwortung für die Übereinstimmung von Gruppentheorie und den "in kommunikativer Erfahrung identifizierten Gegenständen" (HABERMAS) wird Autoritäten indirekt angelastet, indem sich der Forscher lediglich auf diese beruft und erklärt, in deren Nachfolge zu arbeiten.

Analysiert der Psychologe den e i n z e l n e n Menschen, kann er in den meisten Fällen (vgl. das Problem des Verstehens in der Psychopathologie; JASPERS, 1959) mit Hilfe der I n t r o s p e k t i o n eine Vorstellung des Gegenstandes gewinnen, die ebenso alltagsrelevant ist, wie

diejenige seiner Vpn. (Beispiel: Das Problem der Leistungsmotivation betrifft alle).

Im Falle der Gruppenforschung scheint die Ausgangslage anders: Gruppe (bzw. die Gruppenproblematik) ist ein *s o z i a l e s* Phänomen; der Wissenschaftler kann die Phänomenologie dieses Gegenstandes nicht introspektiv ergründen (vgl. SCHÜTZE et al., 1973, S. 433; RÜHRS, 1971, S. 56). Wer - im Extremfall - noch nie Gruppenmitglied war bzw. selten Gruppen beobachtete, muß zwangsläufig auf ein sehr oberflächliches, verzerrtes Bild zurückgreifen. Das Vorverständnis von Gruppe wird aber zur wichtigen Voraussetzung der Arbeit, indem es Auswahl der Fragestellung und die (Kriterien der) Herstellung von Versuchsgruppen beeinflusst.

Andererseits ist, wie oben diskutiert wurde, ein Vorverständnis notwendig, um Gruppen-L i t e r a t u r verstehen zu können. Hier stellt sich die Frage, ob die Problematik des Gegenstandsvorverständnisses in der Gruppenforschung übergangen werden kann, indem methodische Überlegung diesen Bereich ausklammert und ihn wie anderenorts in der Psychologie der subjektiven Beliebigkeit überläßt. Im konstruierten Beispiel des alltagsfremden Bildes von "Gruppe" kann man davon ausgehen, daß dieser Fehler systematisch weitergegeben wird. Die ungeklärte Relevanz mancher Gruppenuntersuchungen scheint Indiz dafür zu sein.

Die entstehungsbedingte Realitätsferne dieses Vorverständnisses von "Gruppe" bzw. von der Gruppenthematik ist Anlaß für die Überlegung, ob es nicht gelingen könnte, ein Vorverständnis zu erreichen, das nicht nur über Literaturstudium (wissenschaftliche Hermeneutik) das ursprüngliche, persönliche modifiziert. Dafür wäre es erforderlich, die Basis der wissenschaftlichen Erfahrung der Gruppenforschung zu erweitern: Es sind methodische Überlegungen anzustellen, wie die Bedingungen für das Verstehen des sozialen Gegenstandes "Gruppe" (Fremdverstehen) geschaffen werden können.

2.1.1.2. Ergänzung der Literaturanalyse

Alltagsgruppen-relevante Vorstellungen können in kommunikativer Auseinandersetzung mit alltäglichen Gruppen erlangt werden. Das Gegenstandsvorverständnis des Gruppenforschers verändert sich, wenn er das Gegenstandsverständnis¹⁵ der Gruppe aufnimmt. Um dieses Ziel zu erreichen, "verläßt" sich der Untersucher nicht auf das Bild von "Gruppe" in der Wissenschaft, sondern sucht die unmittelbare Anschauung in alltäglicher Wirklichkeit. Wenn ein Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln besteht, wie es der Symbolische Interaktionismus (MEAD, 1973; BLUMER, 1973; SCHÜTZE et al., 1973, S. 465) beschreibt, dann können die unmittelbaren Vorstellungen des Alltagsmenschen als Wissensbestände angesehen werden, die dem in der Literatur vorliegenden Wissenschafts-Wissen hinzugefügt werden.¹⁶ Dann ist in gleicher Weise angemessen, das Wissen der Handelnden selbst zu ergründen, wie es berechtigt ist, das Wissen wissenschaftlicher Autoren zu überarbeiten. Als Methode ist Fremdverstehen zugrundegelegt. (Zum Stand der Problematik methodisch kontrollierten Fremdverstehens siehe SCHÜTZE et al. 1973, S. 433 ff.)

Um kein Mißverständnis aufkommen zu lassen: Der Rückbezug zur alltäglichen Wirklichkeit (im Anschluß an die programmatischen Forderungen wird eine Vorgehensweise vorgeschlagen, diesem Anspruch zu genügen) erscheint als eine wertvolle Ergänzung der Literaturanalyse. Der Untersucher, sowie andere am Wissenschaftsprozeß Beteiligte, erhalten ein wirklichkeitsnahes Bild von dem Bereich alltäglichen Lebens, für den die Untersuchung gelten soll. So erfährt bzw. versteht man, wie der soziale Gegenstand in Wirklichkeit ist. Vor der Gefahr, ausschließlich Wissensbestände der Handelnden anzugehen und die Literatur zu vernachlässigen, ist ausdrücklich zu warnen: Wissenschaft ist ein interaktiver Prozeß (POPPER, 1972, S. 112: Zwölfte These über die Objektivität der Wissenschaft); es geht nicht an, daß jeder seine wissenschaftliche Disziplin neu begründet. Konsensus

kann nur erreicht werden, wenn man sich den anderen Beteiligten zuwendet.

Erweiterung der wissenschaftlichen Erfahrung und Ergänzung der Literaturanalyse, diese beiden Forderungen stecken den Rahmen dieser Programmatik für sozialpsychologische Gruppenforschung ab. Sie enthalten bereits die beiden anderen Forderungen, die zur Hervorhebung jedoch gesondert angeführt werden.

2.1.1.3. "Standorts"-Änderung

"Die Wirklichkeit existiert in der empirischen Welt und nicht in den Methoden, die zur Erforschung jener Welt herangezogen werden; sie muß in der Untersuchung jener Welt entdeckt werden und nicht in der Analyse oder Ausarbeitung der zur Erforschung jener Welt herangezogenen Methoden." (BLUMER, 1973, S. 109).

In phänomenologischer Argumentation wird jene alltägliche Wirklichkeit dann erfahrbar, wenn man sich ihr "nähert", wenn der Forscher gleichsam seinen Standort gegenüber dem Gegenstand ändert und sich die Bedingungen für Fremdverstehen schafft. Ungeachtet der Frage, ob naiver Empirismus (HOLZKAMP, 1972 b, S. 80) überhaupt möglich ist, ist die Qualität der Erfahrung bei "Nähe" zum Gegenstand anders einzuschätzen als Erfahrung mit Hilfe des wissenschaftlichen Instrumentariums und anders als hermeneutische Erfahrung durch Literaturstudium. Das natürliche Handeln in natürlicher Umgebung verschafft ein plastisches Bild, dessen Komplexität und Alltagsrelevanz auch bei größter Vorstellungskraft vom Schreibtisch aus nicht erreicht wird (vgl. hierzu THOMAE, 1968).

2.1.1.4. Veränderung des Gegenstandsvorverständnisses

Im Verlauf wissenschaftlicher Arbeit bildet sich eine Vorstellung vom Gegenstand im Rahmen des subjektiven Gegenstandsvorverständnisses. Solange diese nicht an der Wirklichkeit geprüft wird, bleibt sie ein "aprioristischer Entwurf von Wirklichkeit" (BLUMER, 1973, S. 115). BLUMER bemerkt, daß "...der Forscher fast per Definition keine unmittelbare Kenntnis des Bereichs des sozialen Lebens hat, den zu erforschen er beabsichtigt" (a.a.O., S. 118). Der Forscher sollte versuchen, die Situation in der Wirklichkeit so zu sehen wie die Handelnden und sein Wissen über die Situation mit den Wissensbeständen der Handelnden zu vergleichen (s. MATTHES et al., 1973).

2.1.2. Charakteristik der explorativen Gruppenstudie

BLUMER (1973) schlägt zwei Verfahren "naturalistischer Forschung" (a.a.O., S. 128) vor, die er "Exploration" und "Inspektion" nennt. "Exploration" ist

"...einerseits...der Weg, über den ein Forscher eine enge und umfassende Bekanntschaft mit einem Bereich des sozialen Lebens herstellen kann, der ihm nicht vertraut und daher unbekannt war. Andererseits ist sie das Mittel, um seine Untersuchung zu entwerfen und zu verbessern, so daß seine Probleme, seine Untersuchungsrichtung, seine Daten, seine analytischen Beziehungen und seine Interpretationen aus dem zu untersuchenden empirischen Leben hervorgehen und in ihm begründet bleiben" (S. 122).

Unter "Inspektion" faßt BLUMER

"...eine intensive, konzentrierte Prüfung des empirischen Gehalts aller beliebigen analytischen Elemente, die zum Zwecke der Analyse benutzt werden, wie auch eine entsprechende Prüfung der empirischen Beschaffenheit der Beziehungen zwischen solchen Elementen" (S. 126).

Diese Unterscheidung der Verfahren teilnehmender Beobachter will nicht einleuchten. Denn die angeblich verschiedenen Verfahren rekurrieren doch auf dasselbe tatsächliche Vorgehen des Wissenschaftlers entsprechend der methodischen Ausgangsposition, die von der traditionellen verschiedenen ist. Unter "Exploration" scheint BLUMER auch eher die Konsequenzen seiner methodischen Position für empirisches Arbeiten, nämlich wie das vonstatten gehen sollte, hervorheben zu wollen, während "Inspektion" als Mahnung zu verstehen ist, dabei ernsthaft und kritisch zu arbeiten (zu "inspizieren").

"Die Chance der sozial-wissenschaftlichen Feldforschung besteht darin, durch Kommunikation mit den Gesellschaftsmitgliedern deren Bestand an Wissen über die gesellschaftliche Wirklichkeit zu "erfragen" und dadurch - mit den oben gemachten Einschränkungen - einen außerordentlich informativen Zugang zur gesellschaftlichen Wirklichkeit selbst zu gewinnen.... Die sozial-wissenschaftliche Feldforschung ist als kommunikative mithin zugleich auch eine "wissenssoziologische", die im Gegensatz zur klassischen Wissenssoziologie mit strikt empirischen und inter-subjektiv kontrollierbaren Methoden arbeitet. Der Symbolische Interaktionismus schlägt in Gestalt des BLUMERschen Aufsatzes in erster Linie die Methode der teilnehmenden Beobachtung vor" (SCHÜTZE et al., 1973, S. 473/474).

Wie die Autoren weiter ausführen, muß die teilnehmende Beobachtung in der Gruppensituation zwischen privaten und "ausdrücklich gruppenmäßig geteilten Wissensbeständen" (a.a.O., S. 475) unterscheiden:

"Das, was für die gemeinsamen Handlungsperformanzen an Wissensbeständen relevant ist und identisch formuliert wird, kann als Gruppenwissen angesehen werden; das innerhalb der Gruppeninteraktion nicht Relevante und auch tatsächlich nicht identisch Formulierte als Privatwissen." (a.a.O., S. 476).

Sie schlagen zur Kontrolle des Privatwissens das Gruppendiskussionsverfahren vor. Es soll hier nicht Aufgabe sein, zur G r u n d l a g e n t h e o r i e methodisch kon-

trollierten Fremdverstehens beizutragen. Daher beschränkt sich die Darstellung auf die Ausführungen von SCHÜTZE et al., 1973.¹⁷

Das hier vorzustellende Verfahren wird vom Verfasser als "explorative Gruppenstudie" (EGS) bezeichnet. Die EGS stellt einen Versuch zum methodisch kontrollierten Fremdverstehen von Gruppen dar. Ihre Technik ist zwischen Gruppendiskussion und teilnehmender Beobachtung¹⁸ anzusiedeln; sie wird in den folgenden Abschnitten spezifiziert. Die Explorative Gruppenstudie dient den Zielen:

- I. in nachvollziehbarer Weise die Voraussetzungen für das Verstehen des sozialen Gegenstandes "Gruppe" zu schaffen,
- II. Wissensbestände von Gruppen (Gruppenwissen s.o.) dem wissenschaftlichen Vergleich mit Wissenschafts-Wissen zuzuführen,
- III. dem Untersucher (und den am Wissenschaftsprozeß Beteiligten) ein plastisches Bild von "Gruppe" bzw. von der betreffenden "Gruppenproblematik" zu verschaffen und
- IV. im Rahmen emanzipativer Gruppenforschung eine Beurteilung der Alltagsrelevanz der Fragestellung dieser Arbeit zu liefern und so zur Übereinstimmung von wissenschaftlicher Problematik mit der Problematik der betroffenen Gruppenmitglieder beizutragen.

Ermutigend für die Ausarbeitung der Methode war ein Wort von GADAMER:

"Kein produktiver Forscher kann im Grunde darüber im Zweifel sein, daß zwar methodische Sauberkeit zur Wissenschaft unerlässlich ist, aber die bloße Anwendung gewohnter Methoden weit weniger als die Findung von neuen - und dahinter die schöpferische Phantasie des Forschers - das Wesen aller Forschung ausmacht." (GADAMER, 1972, S. 513; vgl. HABERMAS, 1965, S. 1151).

2.1.2.1. Ergänzung hermeneutischer Erfahrung

H e r m e n e u t i k ist "...die Lehre vom Verstehen, vom wissenschaftlichen Begreifen geisteswissenschaftlicher Gegenstände" (KRÖNERS PHILOSOPHISCHES WÖRTERBUCH, 1965, S. 239). In diesem Sinne ist der international übliche Brauch, empirische (besonders experimentelle) Untersuchungen mit einer kurzen Diskussion der Arbeit anderer Autoren zu versehen, hermeneutische Analyse; auch Literaturanalysen, -zusammenstellungen (reviews) und Monographien (diese Arbeit eingeschlossen) kommen ohne Hermeneutik nicht aus. Nach GADAMER (1972, S. 514) ist Hermeneutik wissenschaftstheoretisch relevant, denn die hermeneutische Reflexion deckt Wahrheitsbedingungen auf, die in den Prämissen wissenschaftlichen Arbeitens liegen.

"Gruppe" ist insofern ein geisteswissenschaftlicher Gegenstand, als es ihn durch Studium der sozialpsychologischen Gruppenliteratur zu v e r s t e h e n gilt. Gruppe ist aber auch eine in der Realität anzutreffende soziale Erscheinung; gerade für sie soll die wissenschaftliche Analyse gelten.¹⁹

Versteht man GADAMER richtig, daß die durch hermeneutische Betrachtung erfahrbare Wahrheitsbedingungen "nicht in der Logik der Forschung liegen, sondern ihr vorausgehen"(GADAMER, 1972, S. 514), dann ist die wahre Beschaffenheit der Gruppe in der Realität zu erfahren - nicht über die Vorstellung von "Gruppe", die wir in der Literatur antreffen, zu verstehen. Die Wahrheitsbedingungen für den Gegenstand "Gruppe" liegen in der realen sozialen Erscheinung und nicht umgekehrt.

Eine Literaturarbeit über Gruppe will, wenn sie nicht gerade in Form eines "readings" Wissen reproduziert, nicht nur bereits Gesagtes wiederholen, sie will auch etwas Neues schaffen, das bedeutet, sie will Kritik üben. Kritik trifft den wissenschaftlichen Gegenstand "Gruppe" und seine

von Autoren dargestellten Beziehungen zur wirklichen Gruppe. Sie stellt beispielsweise die Gültigkeit der Aussagen über Gruppe in Frage. Dazu ist sie berechtigt, wenn sie aus einem Erkenntnisreservoir schöpfen kann, das nicht aus den zu kritisierenden Arbeiten stammt, sondern wenn die Erkenntnisbasis für Kritik in Form einer anderen Theorie bereitgestellt oder in der empirischen sozialen Welt gewonnen wurde.²⁰ Das sogenannte *Tautologie*-Argument tritt somit allgemein und am Beispiel "Gültigkeit" auf:

- Soll die Gruppenforschung kritisiert werden, muß die Kritik auf ein Wissen zurückgreifen, das nicht den zu kritisierenden Arbeiten entstammt.
- Die Gültigkeit der Aussagen über Gruppe kann nur dann kritisiert werden, wenn Kenntnisse über die Beschaffenheit von Gruppen in der alltäglichen Wirklichkeit bestehen.

Um Kenntnisse über die Beschaffenheit von alltäglichen Gruppen zu erhalten, ist ein Arbeitsschritt einzuführen, der die Aufgabe übernimmt, Beziehung zur alltäglichen Wirklichkeit herzustellen. Hierzu wird die *explorative Gruppenstudie* vorgeschlagen. Ihre Funktion im Design dieser Arbeit - sofern man bei Literaturarbeiten von Design sprechen kann - ist demnach aus der übergeordneten Zielsetzung, der Kritik abgeleitet. Sie ist nicht zu verwechseln mit der Funktion der traditionellen Voruntersuchung (pilot study). Da diese Unterscheidung wichtig ist, eine kurze Bemerkung zur "pilot study".

Bei Durchsicht gruppenpsychologischer empirischer Untersuchungen ist eine Voruntersuchung nur selten anzutreffen. Daher verwundert es nicht, in der Literatur zur Planung solcher Untersuchungen die pilot study nicht erwähnt zu finden (vgl. BLALOCK & BLALOCK, 1968; EDWARDS, A.L., 1971; FESTINGER & KATZ, 1953; SIDOWSKI, 1966). TRAXEL (1964) betont lediglich, daß Voruntersuchungen manchmal nötig

seien. V. CRANACH & FRENZ (1969) berichten, daß die Reliabilität von Beobachtungssystemen durch Beobachtertraining erhöht würden; hierfür schlagen sie Voruntersuchungen mit dem Ziel einer Standardisierung der Beurteiler vor. Nach BOESCH & ECKENSBERGER (1969) sind pilot studies nützlich zur Hypothesengewinnung beim interkulturellen Vergleich.

Eigentlicher Ort der pilot study ist die Markt- und Meinungsforschung; hier ist sie von grundsätzlicher Bedeutung für den Aufbau des empirischen Instrumentariums (vgl. FRIEDRICH, 1973, S. 112 f.).

Der Fragebogen wird ähnlich wie der Test aus verschiedenen Vorformen entwickelt (LIENERT, 1969, S. 50 f.: Der Testentwurf). - Ohne Voruntersuchung ist die Skalenkonstruktion nicht denkbar (vgl. THURSTONE, 1928; SIXTL, 1967, S. 148).

Obwohl sich interessante Parallelen anbieten, würde es zu weit führen, die Funktion der explorativen Gruppenstudie mit der Bedeutung von Fragebogen -, Test- und Skalen - Vorformen zu vergleichen. Im Design experimentellen Arbeitens kommt der Voruntersuchung die Aufgabe der Hypothesenerkundung und -vorbereitung zu, weil eine Untersuchung ohne Fragestellung schlechterdings unmöglich und weil die sog. Hypothesenbildung in Wirklichkeit eine nähere Beschäftigung mit der Fragestellung ist. Eine methodentheoretische Klärung der Funktion der Voruntersuchung konnte nicht gefunden werden. Daß dieser Mangel für die Banalität bzw. Unzulänglichkeit vieler Fragestellungen und Prüfungshypothesen mitverantwortlich ist, bleibt zu vermuten.

Durch die Einbeziehung der explorativen Gruppenstudie in die Hermeneutik von Gruppe (in das Design einer Literaturarbeit) ist dem Argument der Privatheit bzw. der unverfänglichen Subjektivität vorgebaut. Der Einwand wäre berechtigt, würde hier einem Wildwuchs solcher Studien, gleichsam bessere Anekdotensammlungen der Art "Wie ich die Gruppe X erlebte", das Wort geredet werden.

Die explorative Gruppenstudie dient zur Prüfung, Erweiterung und Wirklichkeitsverankerung des persönlichen Vorverständnisses. Weil das Vorverständnis als eine wichtige Prämisse wissenschaftlichen Arbeitens erkannt wurde, wurde seine Darstellung hinsichtlich Nachvollzug und Überprüfung gefordert. Auch für die Relevanzdiskussion sind konstruktive Folgen zu erwarten - durch die Veröffentlichung

lichung eines Bereichs wissenschaftlicher Arbeit, der bisher im Dunkeln lag.

2.1.2.2. Alltagsgruppen statt Adhoc-Gruppen

Vom Standpunkt methodenstrenger Gruppenforschung, den zum Beispiel ANGER (1970) vertritt, werden "subjektive" und "objektive" Daten unterschieden und erstere abgelehnt:

"In Anbetracht der bekannten Unzulänglichkeiten von Selbstbewertungen oder retrospektiv erhobenen Urteilen naiver Versuchspersonen in bezug auf bestimmte Aspekte des Interaktionsgeschehens, erscheint es besonders bedauerlich, daß sich gruppendynamische Schlußfolgerungen immer noch vorwiegend auf derartige subjektive Daten (einschließlich sog. "soziometrischer Fragen") stützen und nicht auf systematische Interaktionsprotokolle." (ANGER, 1970, S. 107).

Dem ist zweierlei entgegenzuhalten. Erstens schließt diese Sicht, die Möglichkeit methodisch kontrollierten Fremdverstehens aus; hierzu wurde oben bereits Position bezogen. Zweitens sind die von ANGER formulierten "Unzulänglichkeiten" (damit sind wohl Urteilsfehler gemeint) nicht im Wissen der Vpn zu verorten, sondern in der mangelnden Interaktion zwischen den Vpn. Denn ad hoc zum Untersuchungszweck gebildete Laborgruppen (Adhoc-Gruppen) sind ein wenig geeignetes Medium zur Gewinnung von Gruppenwissen: Der Interaktionsprozeß, der dieses erst entstehen läßt, fehlt (in diesem Sinne auch MANGOLD, 1967, S. 720). Dennoch befragt, können die "Gruppen"-Mitglieder allenfalls Privatwissen mitteilen. Der Versuchsleiter verlangt von der "Gruppe" mehr, als diese zu leisten in der Lage ist.

Was hingegen die Qualität der entsprechenden "objektiven" Daten ausmacht - es entscheidet sich andernorts, welche Variablen experimentell zu manipulieren bzw. welche Informationseinheiten systematisch zu protokollieren sind,

nämlich im Vorfeld strenger methodischer Arbeit: im Gegenstandsvorverständnis. Künstliche Kleinkollektive liegen vielen empirischen Gruppenuntersuchungen zugrunde (vgl. McGRATH & ALTMAN, 1966). Über das Moment der Herstellung (HOLZKAMP, 1968) geht das Gegenstandsvorverständnis in Erhebung und Ergebnisse ein. Beispiele für Kriterien der Herstellung von Gruppen finden sich in der Literatur (vgl. LORGE et al., 1958). Im (bereits erwähnten) Extremfall bildet der Untersucher nach diesen Kriterien eine "Gruppe" für seine Gruppenuntersuchung, ohne selbst erfahren zu haben, was Gruppe in Wirklichkeit ist. Er interpretiert das Verhalten seiner "Gruppen" als das Verhalten wirklicher Gruppen und generalisiert die Ergebnisse auf wirkliche, alltägliche Gruppen. Er modifiziert sein Verständnis von Gruppe entsprechend solcher Erfahrungen und beginnt auf diesem Stand mit neuen Untersuchungen. Gegen solche verkürzte Erfahrung wendet sich auch ANGER (1970, S. 104) am Beispiel "Erforschung der Beziehung von Persönlichkeitsmerkmalen zu Gruppenprozessen". Gerade in den Adhoc-Gruppen könnten solche Persönlichkeitscharakteristiken besonders stark wirksam werden, die nur für die experimentelle Situation von Bedeutung sind; möglicherweise überschätzt also die Forschung die Bedeutung dieser Charakteristiken für wirkliche Gruppen. Von solchen Vorwürfen geht die Forderung an sozialpsychologische Gruppenforschung aus. Im geschilderten Fall experimentellen Arbeitens erweitert sich das Vorverständnis von Gruppe ohne Rückbezug zum wirklichen Alltag von Gruppen. Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten von A l l t a g s g r u p p e n zu verstehen, scheint - unter den Vorbehalten eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens - möglich (vgl. SCHÜTZE et al., 1973): Nicht durch unreflektiertes Einfühlen (zum Vorwurf des Intuitionismus s. KÖNIG, 1967, S. 108; ALBERT 1962, S. 39), sondern über die Auseinandersetzung mit Wissensbeständen der Gruppe.²¹

2.1.2.3. Gruppe als Gesprächspartner

Eine Grenzziehung zwischen Untersucher und "psychologischem" Untersuchungsgegenstand liegt dann vor, wenn der Untersucher als einzelner einer Gruppe gegenübergestellt ist. Individuum versus Gruppe, das ist schon im Alltag eine ausgeprägte Polarität. Soll jedoch das Phänomen Gruppe von einem einzelnen wissenschaftlich begutachtet werden, so findet jede Kritik schwache Punkte, die mit Recht aus dieser Unvereinbarkeit hergeleitet werden. Auf theoretische Versuche, diese Beziehung zu analysieren, kann hier nicht eingegangen werden (vgl. dazu FRANKE, 1972).

Der methodische Ansatz der explorativen Studie erlaubt eine pragmatische Lösung. Indem der Untersucher Gruppen in ihrer natürlichen Umgebung aufsucht, diese nicht mit seinem Analysekonzept konfrontiert bzw. jenes abfragt, sondern die Gruppen zur **S e l b s t d a r s t e l l u n g** veranlaßt, vermeidet er die bekannte Forschungs-Distanz. Die Gruppe wird vom Forschungsobjekt zum Gesprächspartner. Wenn der Untersucher sich um ein Gespräch bemüht, wird er im allgemeinen nicht in die Gruppe integriert, er bleibt ein Außenstehender (s. Bild Nr. 2 a). Das ist auch wünschenswert (MUCCHIELLI, 1973, S. 63). Hat er nämlich die Stadien der Anpassung an die Gruppe (vgl. ARGYLE, 1972, S. 215) durchlaufen, ist er nicht mehr Gesprächspartner der Gruppe, sondern der Gruppenmitglieder. Dann kann er die Gruppe als Ganzes nicht zum Gegenstand seiner Betrachtung nehmen und sich gleichzeitig als Mitglied von derselben Gruppe ausschließen, ohne diese Gesamtheit zu zerstören (s. Bild b). Diese Wahrung kritischer Distanz auch im Akte des Verstehens erörtert RÖHRS (1971, S. 50).

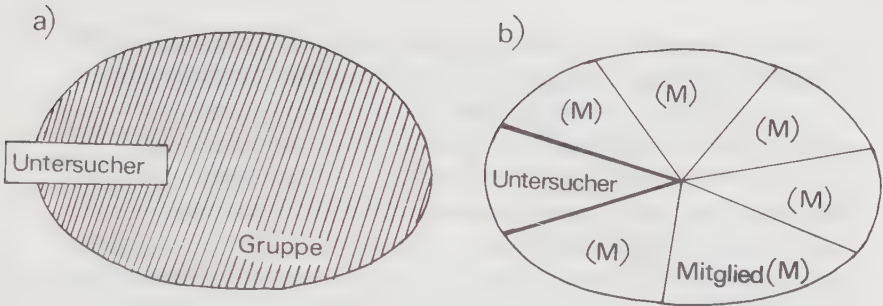


Bild Nr. 2: Der Standort des Gruppenforschers;
graphische Erläuterung zum Text.

2.1.2.4. Konzept des "Alltagwissens"

Das Gegenstandsverständnis der Gruppe zu gewinnen, Gruppenwissen, wirft Probleme auf. Ein adäquates Verfahren ist in der sozialpsychologischen Methodologie nicht auszumachen; denn die bestehenden Verfahren definieren a priori ihren Gegenstand: Experiment und Beobachtung untersuchen Verhalten, Einstellungsskalierung mißt Dispositionen ("Einstellungen") des Verhaltens (analog die Motivforschung) und Fragebogen bestimmen die Verteilung von Meinungen zu einem Thema.

Allenfalls wäre die Fragebogenmethode anwendbar - würde nicht die Tatsache bedeutsam sein, daß der Fragebogen alle Vorstellungen (der Gruppe) in Form von Aussagen (Sätzen, Begriffen) schon liefert. Oft sind die Befragten auch überfordert; einfach, weil sie auf die Frage keine Antwort wissen, keine Meinung haben. Der einzelne bietet dann persönliche Generalisationen an (KÖNIG, 1962).

Die Suche nach einem geeigneten Ansatz führte zu dem Konzept "A l l t a g s w i s s e n", das neueren wissenschaftlichen Versuchen (s. ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN, 1973) entstammt. Die folgende kurze Darstellung bezieht sich auf den Aufsatz von MATTHES & SCHÜTZE (1973, S. 11-53) "Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit".

"Den Bestand an tagtäglichem Wissen, auf dessen Grundlage die gesellschaftliche Wirklichkeit erfahren wird" (16)..., bezeichnen MATTHES & SCHÜTZE (1973) als A l l t a g s - w i s s e n. Sie nehmen an, daß die unmittelbare Erfahrung der gesellschaftlichen Wirklichkeit durch Denkvoraussetzungen geprägt wird, die im tagtäglichen Lebensablauf gebildet und verändert werden (11). Gesellschaftliche Wirklichkeit, das sind "all die Ereignisse und Tatbestände, die das Handeln der Gesellschaftsmitglieder ausmachen und bestimmen" (11).

Hinter dem Terminus "Alltagswissen" steht ein grundlagentheoretisches Konzept - nämlich die..."Unterstellung eines Systems unmittelbar handlungsleitender Orientierungen..." (17); Alltagswissen umfaßt das "...elementare Wissenssystem zur tagtäglichen Weltorientierung..." (20).

"Alltagswissen ist aber nicht - um einem häufig auftretenden Mißverständnis vorzubeugen - die Schnittmenge der Einstellungen und Vorstellungen, wie sie heute die Markt- und Meinungsforschung erhebt. Denn zu den von der Meinungsforschung erhobenen Wissensbeständen gehören Wissenselemente, die für die Bewältigung des tagtäglichen Lebensablaufs völlig irrelevant sind - wie etwa das Werbeimage eines bestimmten Konsumartikels." (20).

Wenn Gruppenmitglieder über Gruppenarbeit sprechen, kann angenommen werden, daß sie zunächst über ihre Gruppe sprechen. Die Meinung zur Gruppenarbeit an sich (d.h. soweit sie nicht betroffen sind) ließe sich auch ohne Gruppengespräch, nämlich durch Einzelexploration erfassen.

Als weitere wichtige Abgrenzung ist die Unterscheidung von Alltagswissen und gesellschaftlicher Wirklichkeit zu nennen. Alltagswissen ist nicht mit gesellschaftlicher Wirklichkeit gleichzusetzen (22, 43); sondern das, "...was sich die Gesellschaftsmitglieder gegenseitig als selbstverständlichen und sicheren Wissensbestand unterstellen müssen, um überhaupt interagieren zu können" (20); die "...Verständigungsbasis für die wechselseitige Orientierung und Abstimmung der Handlungszüge der an der Interaktion Beteiligten" ist "Bestandteil der gesellschaftlichen Wirklichkeit" (44), nicht die Wirklichkeit selbst.

Da dieser Wissensbestand formalpragmatisch und aufgrund seiner Entstehung "situationsgebunden und inhaltlich situationsspezifisch" (20) ist, kann er nicht gesellschaftlich gleichverteilt sein (21). Vielmehr gibt es..."gruppenspezifische Wissens Elemente und Verknüpfungen von Wissens Elementen, die der Bewältigung der besonderen "betrieblichen" Alltagsroutinen von Gruppen, Organisationen usw. dienen..." (21).

Die Beziehung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen ist nach Angabe der Autoren noch nicht genügend geklärt (52). Das Zurechnungsproblem der klassischen Wissenssoziologie steht noch im Raum:..."welche Wissensbestände für welche sozialstrukturellen Bedingungen kennzeichnend sind und in welchen Situationen sie erzeugt und angewandt werden" (52). (Diese Problematik gilt auch besonders für die interpretativen Methoden wie Interview und Inhaltsanalyse (52/53).²²

Die genannte Kernproblematik von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen kann nach MATTHES & SCHÜTZE nur durch grundagentheoretische Reflexion geklärt werden.

"Auf der Basis einer soziologischen Grundlagentheorie der Beziehung zwischen Alltagswissen und Handlungspraxis (einschließlich der wissenschaftlichen) würden soziohistorisch konkrete wissenssoziologische Feldforschungen möglich, die auf die für eine Gesellschaft oder Gruppe systematischen Beziehungen zwischen alltagsweltlichem Wissen und Sozialstruktur abzielen" (52).

Hier sehen die Autoren auch einen Weg, in Zukunft mit größerer Verlässlichkeit von Alltagswissensbeständen auf soziales Handeln schließen zu können als es heute möglich ist; dann werden auch solche Forschungstechniken verlässlicher, wie z.B. das Interview, das vom Alltagswissen als heuristischem Medium bereits implizit Gebrauch macht (51).

Über das Alltagswissen eröffnet sich dem Untersucher ein Zugang, die Nähe seiner Problematik zur Problematik der wirklich Betroffenen abzuschätzen.

Ein methodisch schwer lösbares Problem liegt darin, daß das Gespräch mit der Gruppe "auf den Gegenstand gebracht werden muß"; diese Hervorhebung einer Thematik ist gefährlich. Verfügte die Gruppe bereits über die interessierende Vorstellung, oder wird diese durch das Auftauchen des Untersuchers der Gruppe erst aufgedrängt?

Hier kann die Frage nicht entschieden werden, jedoch erlauben die grundsätzlichen Prämissen des Symbolischen Interaktionismus, wie H. BLUMER sie formuliert, eine veränderte Sicht und eine vorläufige Lösung.

"Die erste Prämisse besagt, daß Menschen "Dingen" gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. Unter "Dingen" wird hier alles gefaßt, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag - physische Gegenstände, wie Bäume oder Stühle; andere Menschen, wie eine Mutter oder einen Verkäufer; Kategorien von Menschen, wie Freunde oder Feinde; Institutionen, wie eine Schule oder eine Regierung; Leitideale, wie individuelle Unabhängigkeit oder Ehrlichkeit; Handlungen anderer Personen, wie ihre Befehle oder Wünsche; und solche Situationen, wie sie dem Individuum in seinem täglichen Leben begegnen. Die zweite Prämisse besagt, daß die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte

Prämisse besagt, daß diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozeß, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden". (BLUMER, 1973, S. 81).

Das Gespräch zwischen Gruppe und Untersucher ist soziale Interaktion: entweder entsteht die Vorstellung der Gruppe von der Problematik in diesem Prozeß der Bedeutungsbildung, oder die geläufige Bedeutung wird durch den interpretativen Prozeß abgeändert. Dieser Vorgang unterscheidet sich somit nicht von einer entsprechenden Bedeutungsbildung in der Gruppe bei anderer Gelegenheit, z.B. ohne Untersucher.

2.1.3. Die Technik der explorativen Gruppenstudie und ähnliche Verfahren

Der Stellenwert der explorativen Gruppenstudie in der vorliegenden Arbeit ist zu unterscheiden von der zur Anwendung kommenden "Technik". Da eine Technik der "Gruppenexploration" dem Verfasser nicht bekannt ist, wird im folgenden referiert:

1. Explorative Technik der Individualpsychologie (wegen Namensähnlichkeit),
2. Gruppendiskussion und Gruppeninterview (dort sind "Gruppen" ebenfalls Gesprächspartner) und
3. wissenschaftliche Beobachtung (wegen der Frage der teilnehmenden Beobachtung des Untersuchers).

Im Anschluß soll versucht werden, die spezifische Technik der explorativen Gruppenstudie durch Abgrenzung darzustellen.

2.1.3.1. Explorative Technik der Individualpsychologie

Die explorative Technik oder Exploration ist ein Verfahren der Klinischen Psychologie und Persönlichkeitspsychologie, das dem Therapeuten bzw. Diagnostiker Einblick in die Persönlichkeit des Patienten und eine Vorstellung dessen Leidenswelt verschaffen soll (vgl. SCHRAML, 1964, S. 868). Aufgrund dieser Intention ist sie eine typisch idiographische Vorgehensweise, im Gegensatz etwa zum standardisierten *I n t e r v i e w* (KÖNIG, 1962; ERBSLÖH et al., 1973), das als nomothetisches Verfahren zur Bildung interindividueller Gesetzesaussagen herangezogen wird. Die Exploration liefert ein äußerst plastisches Bild *e i n e r* Person, während die standardisierte Befragung über die Verteilung von Meinungen, Motiven etc. in definierten sozialen Gruppen Auskunft gibt. Die durch Exploration gewonnene "qualitative" Erkenntnis ist begleitet von Faszination; man fühlt sich dem Wesen psychischer Phänomene näher als aus der Distanz strenger Methoden. Daher ist es nicht verwunderlich, wenn Versuche unternommen werden, die Vorteile eines solchen qualitativen Verfahrens - ohne die Nachteile methodischer Deformierung - mit methodischer Exaktheit zu verbinden.

Einen solchen Versuch, man ist geneigt, von einem "Kompromiß" zwischen idiographischem und nomothetischem Vorgehen zu sprechen, liefert THOMAE in seiner umfangreichen Monographie "Das Individuum und seine Welt" (1968). Seine Vorgehensweise erscheint als gutes Beispiel für den Versuch, Exploration und ihren methodischen Anspruch zu erweitern; daher soll sein Vorgehen etwas ausführlicher geschildert werden. Das Ziel seines Buches ist, anhand von empirisch gewonnenen Daten eine "empirische" Persönlichkeitstheorie zu entwerfen. Hierzu verwendet THOMAE Analysen von mehr und minder langfristigen Beobachtungen an etwa 3000 Personen im Alter von 5 bis 75 Jahren aus allen sozialen Schichten. In methodischer Hinsicht schildert er sein Buch "als einen Beitrag zur Technik der Auswertung von systematisch gewonnenen Explorationsprotokollen und von Protokollen über Verhaltensbeobachtungen aus unterschiedlich langen biographischen Einheiten" (117). Auf die Art der Auswertung soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden,²⁵ sondern eher darauf, wie THOMAE sein Vorgehen begründet.

THOMAE's Kompromiß lautet: Grenzen des nomothetischen Vorgehens führen nicht zur idiographischen Wissenschaft zurück. Er schlägt vielmehr vor: Eine "psychologische Biographie, welche idiographische Zielsetzung und nomothetische Denkweise in sich zu vereinen trachtet" (20). Für seine Forschungspraxis heißt das:

"Wenn der Anspruch auf möglichst umfassende und detaillierte Erfassung des Individuums in seinen Verhaltens- und Erlebensweisen nicht erfüllbar erscheint, so bietet sich als Alternative die Konzentration auf möglichst kleine und kleinste Einheiten der Erfassung an. Wer diese Alternative wählt, wird versuchen, das Verhalten in der Form allgemeiner Gesetze vorzugsweise mathematisch formuliert zu erklären und es durch eine Veränderung der Bedingungen, die es bestimmen, zu kontrollieren" (20).

Der idiographische Ansatz für eine empirische Persönlichkeitsforschung besteht demnach in einer totalen Erfassung des Individuums; der nomothetische Ansatz hingegen im Aufstellen von Gesetzesaussagen über kleinste Einheiten der Erfassung. Diese Unterscheidung kann nicht ganz überzeugen. Denn in beiden Fällen handelt es sich um die Erfassung eines einzigen Individuums mit lediglich unterschiedlicher methodischer Einstellung. Der nomothetische Ansatz erbringt höchstens ein Gesetz intraindividueller Relevanz. So räumt THOMAE ein:

"...jedenfalls gibt es zwischen einer wissenschaftlichen Einstellung, welche alle Details individuellen Verhaltens vollständig aufzeichnen möchte, und einer solchen, welche die Messung und Korrelierung von möglichst objektiv beobachteten Verhaltensweisen allein als gültige Ausgangsbasis für eine Äußerung über die Persönlichkeit erklärt, die mannigfachsten Übergänge" (21).

Irgendwo auf dem Kontinuum zwischen den geschilderten Alternativen hat THOMAE seine psychologische Biographie angesiedelt, die neben objektiven Lebenslaufdaten auch Verhaltensprotokolle und Explorationsprotokolle auswertet.

Für die Verwendung der Exploration führt THOMAE eine Reihe von Gründen an, die in Zusammenhang mit seiner methodischen Einstellung gesehen werden müssen. - "Die besondere Erlebnissphäre... hebt jede Art der psychologischen Datengewinnung, welche sich der Methode des Gesprächs bedient, von allen Test- und Fragebogenmethoden ab" (112). - Das Mißtrauen des Probanden läßt sich (wenn es unberechtigt ist) im persönlichen Gespräch leichter ausreden. - Das deformierte Konzept der "Vp" wird vermieden, denn

"...die Exploration soll dem sogenannten "Durchschnittsmenschen" eine Chance geben, in der Wissenschaft vom menschlichen Verhalten und seiner inneren Begründung zu Wort zu kommen. Die meisten unserer diagnostischen Verfahren engen seine Antwortmöglichkeit bereits auf ein Konzept ein, das den Erwartungen einer bestimmten Theorie oder den Erfordernissen einer bestimmten Methodologie entspricht. Dadurch verschließt sich die Wissenschaft den Zugang zur vollen Breite menschlichen Verhaltens. Da eine Fremdbeobachtung dieses Verhaltens aus äußeren Gründen meist nicht möglich ist, stellt die Exploration einen der wenigen Zugänge zu einer durch den methodischen Zugriff noch nicht veränderten seelischen Wirklichkeit dar. Insofern möchten wir die Exploration als jene Form einer Interaktion zwischen "Untersucher" und "Befragtem" charakterisieren, bei der der Untersucher ganz auf den Status des "Überlegenen", des "Experten", dessen, der Dinge durchschaut, die der andere nicht sieht, verzichtet und den Partner wirklich als Partner anerkennt" (113).

Die Motivierung zum Gespräch gelingt leichter und erfolgreicher, da ganze Motivationskomplexe angesprochen werden können wie Altruismus, Befriedigung über die Möglichkeit sich aussprechen zu können oder auch intellektuelle Genugtuung, gefragt zu werden. - Nicht unerheblich für die Durchführung ist, daß die Befragung im gewohnten Milieu durchgeführt werden kann.

Wie erfüllen die Explorationsdaten die Forderung nach Gültigkeit? Gelangt man durch Exploration zu gültigen Aussagen über bestimmte Verhaltenstendenzen eines Individuums? Auch hier wird mit Spontaneität und Authentizität argumentiert:

"...die in der Exploration gegebene Selbstdarstellung... ist nicht nur das Resultat von Rationalisierung, von Vereinfachung und Verfälschung. Insbesondere dort, wo konkrete Verhaltensweisen in konkreten Situationen geschildert werden, wird eine psychische Realität erkennbar, die andere Verfahren niemals in dieser Eindeutigkeit aufzuweisen vermögen" (118).

Die Exploration entfaltet dem Untersuchenden

"...einen gewissen Ausschnitt aus den Verhaltensweisen des Individuums, den Situationen, so wie sie das Individuum erlebt, und den Zielsetzungen, von denen diese Verhaltensweisen her verstanden werden müssen" (119).

"Als sozial-psychisches Phänomen ist die Gesprächssituation ein Diagnostikum für Sozialverhalten par excellence. Darin liegt sowohl die Stärke des psychodiagnostischen Gesprächs (gemeint ist die Exploration, d. Verf.) als auch die Schwäche seiner Methodik" (SCHRAML, 1964, S. 891).

Explorative Technik vom Individuum auf die Gruppe zu verlängern, scheint zu einem Verfahren zu führen, das dem zu schildernden Gruppeninterview sehr ähnelt.

Mit dieser Skizzierung der Exploration kam es daher nicht so sehr darauf an, Ähnlichkeiten zwischen Einzel- und Gruppenexploration herauszuarbeiten, sondern vielmehr darauf, am Beispiel eines exponierten Vertreters die Bedeutung traditioneller Exploration hervorzuheben; vor allem auch im Hinblick auf jenes gebräuchliche, abwertende Argument gegen Exploration, sie diene nur zur Hypothesengewinnung. Theorie oder Anwendung einer "Gruppenexploration" konnte bei Durchsicht der Literatur nicht gefunden werden, sieht man einmal von explorationsähnlichen Verfahren ab, die HOMANS (1960) verwandte, um street corner gangs, Arbeitergruppen u.a. zu befragen, oder solchen Verfahren, mit deren Hilfe RICHTER's (1972) Werkstattbericht "Die Gruppe" geschrieben werden konnte.

2.1.3.2. Gruppendiskussion und Gruppeninterview

Gruppendiskussion (FRIEDRICHS, 1973, S. 256 f.; MANGOLD, 1962, 1967; SCHRADER, 1971) und Gruppeninterview (MUCCHIELLI, 1973) werden als Techniken der Erhebung in der sozial-psychologischen Forschung, der Markt- und Meinungsforschung sowie als Technik der Soziologie beschrieben. Sie unterscheiden sich in den Ausgangsbedingungen und Intentionen, weisen aber in der Durchführung Ähnlichkeiten auf. Die *G r u p p e n d i s k u s s i o n* ist als ein Verfahren zur Rationalisierung von Einzelbefragungen zu kennzeichnen; "statt einzelner Personen befragt der Forscher eine von ihm zusammengestellte Gruppe" (FRIEDRICHS, S. 246); mit geringem Aufwand wird viel Information geliefert (MANGOLD, 1962, S. 210). Das *G r u p p e n i n t e r v i e w* hingegen soll über die "kollektive Welt der Gruppe" (MUCCHIELLI, 1973, S. 8) Aufschluß geben.

Das Gruppeninterview geht von bestehenden Gruppen, Kollektiven aus mit dem Ziel, Strukturen, Klima, Normen usw. der ausgewählten Gruppen zu erkunden.²⁴ Für die Gruppendiskussion gilt die Annahme, daß die so geschaffene Gesprächssituation weitgehend Ähnlichkeit mit dem alltäglichen Gespräch hat; zudem gilt, daß das Wissen der Teilnehmer ebenfalls aus der Interaktion mit anderen entstanden ist (MUCCHIELLI, 1973, S. 210; FRIEDRICHS, 1973, S. 246). Die Einzelbefragung wird so zur eingeschränkten Diskussion, zum Zweiergespräch, das für viele Inhalte realitätsfremder als die Gruppendiskussion ist.

Ob nun die Gruppe Ort der Befragung einzelner oder selbst Thema der Befragung ist, *G ü l t i g k e i t* und Zuverlässigkeit der beiden Techniken müssen vor dem Hintergrund gruppendynamischer Problematik diskutiert werden. Gültigkeit für die Gruppendiskussion heißt: "Sind die in der Diskussion vorherrschenden Meinungen identisch mit denen, die die Mehrheit der Beteiligten bei individueller

Befragung geäußert hätten?" (MANGOLD, 1962, S. 216). Nach MANGOLD läßt sich diese Frage nicht eindeutig beantworten. Die Erfahrung zeigt aber, daß die Gruppensituation für den Teilnehmer besonders anregend wirkt, daß psychische Kontrollen abgebaut werden, so daß auch spontane und unkontrollierte Reaktionen entstehen, z.B. offenherzige Diskussionsbeiträge privater oder intimer Natur (MANGOLD, 1962, S. 210). Daher kann die Frage nach der Gültigkeit der Äußerungen in der Gruppendiskussion nicht mit der Übereinstimmung von Gruppengespräch und Einzelgespräch überprüft werden. Vielmehr läßt sich die Gültigkeit im Zusammenhang mit der Spontaneität der Äußerungen bewerten (vgl. SCHRADER, 1971, S. 94). Dies verweist auf das noch zu schildernde Problem einer Standardisierung: Mit zunehmender Formalisierung der Gruppendiskussion z.B. als Direktivität der Gesprächsführung sinkt die Spontaneität und damit die so angesetzte Gültigkeit. Da beim Gruppeninterview über längere Zeit bestehende Gruppen (traditioned) befragt werden und diese ausgeprägte Verhaltensstrukturen entwickelt haben, verlagert sich die Gültigkeitsproblematik von der Spontaneität der den Einzelnen betreffenden Aussagen auf die Bereitschaft, in diese "Binnenstruktur" der Gruppe Einblick zu gewähren. Indiz hierfür ist die abwehrende Haltung der Gruppe (vgl. MUCCHIELLI, 1973, S. 8 f.; MILLS, 1970, S. 41) dem Interviewer gegenüber; sie kann sich in offener Aggressivität äußern bis hin zur höflichen Beschreibung nichtssagender Allgemeinplätze. Außer gruppendynamischen sind sicher rein logische Gründe hierfür verantwortlich. "So haben sich die Mitglieder einer Gruppe nicht schon unbedingt Gedanken über ihr Gruppenerleben gemacht (MUCCHIELLI, 1973, S. 9)".

Gruppenmitglieder einzeln über ihre Gruppe zu befragen (SCHRADER, 1971, S. 90) scheint kein Ausweg zu sein; der Gegenwart der anderen entbunden, würde im günstigsten Fall jedes Gruppenmitglied seine individuelle Sicht der Gruppe liefern. Aus diesen Einzelaussagen interpretatorisch ein

Gesamtbild zu gewinnen und von diesem anzunehmen, es sei gültig, ist wohl mehr als illusorisch. Die Gruppensituation hingegen legt dem diskutierenden Teilnehmer Regeln und Normen auf. Wird beispielsweise eine individuelle abweichende Meinung vorgebracht, läßt sich beobachten, wie die Gruppe "den Ausreißer zurückholt" (Sanktionen). Was also für die spezifische Gruppe gilt, erfährt der Interviewer nur in der Gruppe. Gültig meint: Die Gruppe läßt eine Aussage gelten.

Doch versucht die Gruppe nicht zu täuschen? Um es vorwegzunehmen: Es gibt keine Möglichkeit, die Selbstbeschreibung einer Gruppe auf völlige Richtigkeit zu überprüfen. Natürlich kann die Auswertung vieler Gruppeninterviews auf gruppendynamische und sozialpsychologische Gesetzmäßigkeiten sowie diese anzeigende Beobachtungen zurückgreifen, aber ein Gültigkeitskriterium ist damit nicht gewonnen. Im Einzelfall wird die (anfängliche) Täuschung solange aufrechterhalten bis es dem Interviewer gelingt, die (anfängliche) Abwehr zu durchbrechen und zur typischen Gruppenmeinung vorzudringen.

Die **Z u v e r l ä s s i g k e i t** von Gruppendiskussion und Gruppeninterview ist zu beurteilen im Hinblick auf die Wiederholbarkeit der Aussagen gleicher Probanden bzw. der Vergleichbarkeit der Aussagen verschiedener Gruppen. Die Wiederholbarkeit von Gruppengesprächen ist gleich Null, "da eine gegebene Gruppe von Diskussionsteilnehmern nicht in der Lage ist, eine zweite Diskussion zu demselben Thema zu führen, ohne auf die erste zu rekurrieren" (SCHRADER, 1971, S. 93). Vergleichbarkeit der Aussagen verlangt Standardisierung und damit Kontrolle des Vorgehens. So kann z.B. die Eröffnung des Gesprächs standardisiert werden, indem in schriftlicher oder mündlicher Form ein Stichwort vermittelt werden oder ein Grundreiz, "...der das Diskussionsthema in möglichst diffuser und daher projektiver Weise angibt" (SCHRADER, 1971, S. 92). Den weiteren Ver-

lauf des Gesprächs bestimmt der Diskussionsleiter bzw. der Interviewer nicht unwesentlich. Die Vergleichbarkeit der Gespräche nimmt in dem Maße zu, in dem die Routine des Leiters steigt. Routine kann also zu einer Standardisierung führen, die im Hinblick auf die Spontaneität der Äußerungen und damit auf die Gültigkeit nicht anzustreben ist (vgl. SCHRADER, 1971, S. 93). MUCCHIELLI gibt in seiner theoretischen Einführung zur Praxis des Gruppeninterviews einige Anhaltspunkte, die im Nachfolgenden erwähnt werden.

Hält man sich das Ziel solcher "professioneller Kommunikation" (FRIEDRICHS, 1973, S. 224) vor Augen, "...in kurzer Zeit das zu erfahren, was man sonst nur in längeren Abständen (z.B. bei Freundschaften) erfährt" (ebd.), so ist das Finden des rechten Maßes zwischen routinemäßiger dominanter oder lediglich motivierender Gesprächsführung eine recht schwierige Angelegenheit. Es handelt sich hierbei - wie auch bei anderen "psychologischen" Verfahren - eher um eine Kunst (?) als um eine erlernbare Technik. Im Nachtrag zu seinem grundlegenden Artikel über "Gruppendiskussion" beklagt MANGOLD

"...daß die mit Gruppendiskussionen in empirischen Untersuchungen gewonnenen inhaltlichen Befunde in der Regel nur pauschal mitgeteilt und die mit ihrer Interpretation verbundenen methodologischen und theoretischen Probleme kaum diskutiert werden" (MANGOLD, 1967 (2), S. 719).

Ob man methodische Rigorosität bevorzugt und damit eine entsprechende Deformierung des Untersuchungsgegenstandes in Kauf nimmt, oder ob man auf Kontrolle verzichtet zugunsten von Spontaneität und Authentizität, hängt von den Prämissen ab. Eigenes Vorgehen wird dann glaubwürdig, wenn es auch die andere Position in die Überlegung mit einbezieht.

2.1.3.3. Wissenschaftliche Beobachtung

Bei der vorliegenden explorativen Studie über die Erfahrungen von Gruppen mit Gruppenarbeit sind Untersuchungsleiter, Interviewer, Datenauswerter und -interpret sowie Autor in einer Person vereint. Dies wirft die Frage nach störenden Interferenzen der Art auf: Bestätigen die Gruppenäußerungen lediglich die Erwartungen des V1? Erfolgt die Ordnung der Äußerungen nach empirisch oder rational gebildeten Kategorien? Richtet sich die Interpretation mehr nach nichtprotokollierten Eindrücken als nach den Protokolldaten? usw. Das Problem liegt zusammengefaßt darin, daß der Autor als Gesprächsleiter gleichzeitig auch teilnehmender Beobachter war. Daher scheint es notwendig, kurz über die Theorie der Beobachtung zu referieren.

Neben dem Experiment gehört die wissenschaftliche Beobachtung zu den gebräuchlichsten Verfahren sozialpsychologischer Forschung. Ihre methodentheoretische Entwicklung ist ähnlich der des Experiments bereits weit fortgeschritten (eine neuere umfangreiche, deutschsprachige Darstellung liefern v. CRANACH & FRENZ, 1969). Im Zuge dieser Entwicklung wurde deutlich, daß Experiment und Beobachtung den gleichen methodischen Kategorien unterliegen, sich lediglich graduell, d.h. hinsichtlich Auswahl, Herstellung und Kontrolle der Untersuchungsbedingungen unterscheiden (v. CRANACH & FRENZ, 1969; HOLZKAMP, 1968, S. 254; TRAXEL, 1964, S. 43; WEICK, 1968, S. 358). Von der naiven (unwissenschaftlichen) Beobachtung bis hin zur wissenschaftlichen sieht KÖNIG (1967, S. 107) "...einen Weg verlaufen vermittelt planmäßiger Schärfung unserer Sinnesorgane durch zahlreiche Beobachtungstechniken." Er folgert weiter, daß Beobachtung allgemein..."eine Art systematisches Verhalten darstelle, das auf immer planmäßigere Gestaltung ausgerichtet ist (ebenda)". Diese Vorstellung ist aus zwei Gründen ungenau: 1. Erst durch die hergestellte Zukunftsbeziehung zwischen Beobachter und dem zu beobachtenden Ereignis wird die naive zur wissenschaftlichen Beobachtung. Der Zeuge eines Verkehrsunfalles weiß weder, daß etwas geschehen wird (Erwartung), noch was (Gegenstand), noch wie (Auftrittsweise) und auch nicht wann (Zeitpunkt) etwas geschehen wird. Das

Ereignis der nichtwissenschaftlichen Situation tritt völlig unabhängig vom Beobachter ein, es steht in keinem Zusammenhang zur Tatsache der Beobachtung. 2. Unsere Wahrnehmung (als psychische Funktion) wird immer die gleiche sein, nur *w a s* wir wahrnehmen, wird sich durch die Anwendung von Hilfstechiniken ändern.

Daher soll entsprechend der Einführung von (methodischen) Kontrollen, anstelle eines Kontinuums (KÖNIG, 1967; SELG, 1966; THOMAE, 1959) die bildhafte Vorstellung einer *d i s k r e t e n S k a l a* verwendet werden, die von absichtsvoller Wahrnehmung ohne technische Vorschriften bis hin zu den Protokollapparaturen "systematischer Beobachtung" (v. CRANACH & FRENZ, 1969) reicht. Die "diskreten" methodischen Kontrollen benennt WEICK, wenn er die Beobachtungsmethode bestimmt als

"... the selection, provocating, recording, and encoding of that set of behaviors and settings concerning organism *i n s i t u* which is consistent with empirical gains" (1968, S. 360).

Es scheint möglich zu sein, die methodische Kontrolliertheit einer wissenschaftlichen Beobachtungssituation mit Hilfe solcher Kategorien zu beurteilen; daher werden die Kategorien von WEICK, ergänzt durch die Ausführungen von v. CRANACH & FRENZ, tabellarisch zusammengefaßt.

Tabelle Nr. 1 Kategorien für die Beurteilung
wissenschaftlicher Beobachtung

AUSWAHL	HERSTELLUNG	PROTOKOLLIERUNG	DATENVERARBEITUNG
relevantes Verhalten (laut Untersuchungsziel)	Konstruktion der Beobachtungseinheiten	Kodierung z.B. über Strichliste	Entschlüsselung des Kodes und statistische Aufbereitung
Situation, in der das relevante Verhalten auftritt (setting).	Schaffen der Beobachtungssituation (directed setting)	Ort, Zeit und weitere Parameter (z.B. Wetter)	Statistische Aufbereitung
Biologische oder soziale Organismen, die das Verhalten repräsentieren.	Bereitstellen von Vpn oder Versuchsgruppen (bzw. Versuchstiere)	Charakteristiken (soziale, psychologische)	Statistische Aufbereitung
Beobachtertätigkeit	Zeichensysteme	Nur Auftreten def. Verhaltens wird protokolliert.	
	Kategorien-systeme	Alles Verhalten ist zu identifizieren und zu klassifizieren.	
	Ratingverfahren	Bei Auftreten des Verhaltens Beurteilung des Ausprägungsgrades.	
Beobachter	Beobachter-training (Fehleraus-schaltung)	Typologie der Beobachter, Zuverlässigkeit	

Das Untersuchungsziel bestimmt, welche Art von Verhalten relevant und somit zu beobachten ist: nichtverbales, räumliches, außersprachliches, sprachliches Verhalten. Die Eingrenzung der Art des Verhaltens auf eine Dimension dieses Verhaltens ist ebenfalls als *A u s w a h l* anzusehen: z.B. vom außersprachlichen Verhalten zur temporalen Dimension des Sprechens (WEICK, 1968, S. 391 f.) sowie zu Sprechdauer oder Sprechrate.

Bei der Klärung von Situation und Personen bzw. Gruppen, die das relevante Verhalten repräsentieren, handelt es sich um einen Akt der *A u s w a h l*, d.h. die Selektion von Person X aus der Population geschieht nach der Repräsentanzüberlegung, ob das alltägliche Verhalten von X (setting) die Beobachtung z.B. der "Sprechrate" gewährleistet.

Die Beobachtungssituation wird so *h e r g e s t e l l t*, daß X teilnehmen kann und will (directed setting: Ort, zeit, Motivierung etc.); beurteilt wird die Herstellung danach, warum gerade X beobachtet wird. WEICK (1968, S.366) fordert: Das directed setting muß mit dem setting übereinstimmen (Äquivalenz). Wenn das directed setting wiederholt wird, muß die Übereinstimmung noch gegeben sein (Auswechselbarkeit); letzteres Kriterium kann durch die Standardisierung aller dem zu beobachtenden Verhalten vorausgehenden Bedingungen und Ereignisse realisiert werden (s. Helen PEAK, 1953).

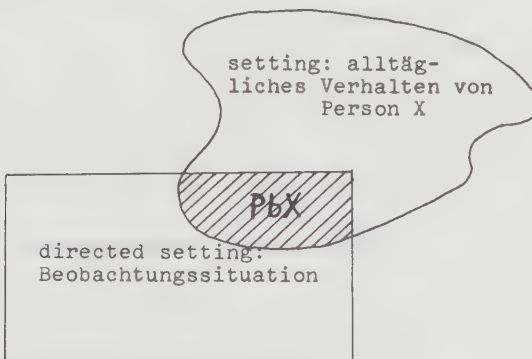


Bild Nr. 3: Herstellung als methodische Kontrolle bei der Beobachtung des Verhaltens

Das straffierte Feld in der Darstellung markiert den Ausschnitt aus dem alltäglichen Verhalten der Person X, durch den X in der Beobachtungssituation als Vp X definiert ist. Aus dem Verhalten der Vp selektiert der Beobachter bei Verwendung eines Zeichenssystems z.B. die "Sprechdauer"; das übrige Verhalten vernachlässigt er. (Anzumerken ist, daß die Beobachtungssituation sich nur zum Teil durch X konstituiert; Kosten, Aufwand, Prestige der Untersuchung, des Forschers, Versuchspersonenmüdigkeit usw. stellen weitere Konstituenden dar.)

Die Beobachtung in der "künstlichen" Laborsituation verlangt schon per Definition die Herstellung durch den Untersuchenden; hier erübrigt sich eine Ausführung. Wenn der Beobachter jedoch in der natürlichen Situation der zu Beobachtenden auftritt, handelt es sich ebenfalls um das Schaffen einer Beobachtungssituation; Herstellung ist auch für teilnehmende Beobachtung eine adäquate Bewertungskategorie. Das läßt sich wie folgt belegen:

1. Der teilnehmende Beobachter weiß, auf welches Verhalten er achten muß, worüber er später berichten soll.
2. Auch wenn die zu Beobachtenden ihn als einen der ihren ansehen, ändert sich nichts an der Tatsache, daß ein Vertrauter des Versuchsleiters im Sinne eines Untersuchungsdesigns handelt.
3. Während der Untersuchung ist nicht festzustellen, ob die Vpn den Beobachter durchschauen.
4. Rückfragen würden die grundsätzliche Intention in Frage stellen. Daher weiß der Beobachter während seiner Tätigkeit nie, ob er entlarvt ist, ob also das Verhalten seiner Interaktionspartner echt oder nur gespielt ist.

Werden die Arten wissenschaftlicher Beobachtung auf einer "diskreten Skala" (s.o.) angeordnet und über die genannten Bewertungskategorien miteinander vergleichen, so bietet sich ein Bild, das an das Verhältnis von Labor- und Feldexperiment erinnert. Dort wiegen, gemessen an den Kriterien der internen und externen Validität die Vorteile der einen

experimentellen Methode die der anderen nicht auf (vgl. BREDEKAMP, 1969). Hier stehen "teilnehmende Beobachtung" und "systematische" mittels Zeichensysteme zum Vergleich: "Die teilnehmende Beobachtung ist die geplante Wahrnehmung des Verhaltens von Personen in ihrer natürlichen Umgebung durch einen Beobachter, der an den Interaktionen teilnimmt und von den anderen Personen als Teil ihres Handlungsfeldes angesehen wird" (FRIEDRICHS, 1973, S. 288).

Die systematische Beobachtung mittels Zeichensysteme ist die Protokollierung des Auftretens von Verhaltensweisen der Versuchspersonen durch einen geschulten Beobachter (nach v. CRANACH & FRENZ, 1969, S. 272). Die Verhaltensweise ist also ein Signal, sie ist Zeichen für den Beobachter, tätig zu werden.

Durch systematische Beobachtung liefert der einzelne Beobachter ein genaues Protokoll der definierten Verhaltenseinheiten, über die Gesamtsituation (z.B. in einer Gruppe) kann er aber nichts aussagen. Um den Preis größerer empirischer Reproduzierbarkeit und Genauigkeit (GOLEMBIEWSKI, 1962, S. 218) geht der Gesamteindruck von der Person, der Gruppe verloren. Erst die Gesamtschau liefert erst wieder der "encoder", der gemäß seiner Arbeitstheorie die "Mosaiksteinchen" protokollierter Verhaltenseinheiten zu einem Ganzen fügt.

Der teilnehmende Beobachter hingegen ist in der Lage, einen Gesamteindruck von einer Person oder einer Gruppe zu gewinnen. Allerdings muß dabei methodische Genauigkeit solchen "künstlerischen" Fähigkeiten wie Beobachtungsgabe und Beobachtungsschärfe weichen; der heuristische Wert (Entdecken) sowie der interpretative (zusätzliche Information) und der descriptive (Situationsbeschreibung) scheinen die "Unkontrollierbarkeit" wieder auszugleichen.

2.1.3.4. Technik der explorativen Gruppenstudie

Unter einer schematisierenden Momentaufnahme liegt den anstehenden fünf Techniken dieselbe Situation zugrunde: Der Untersucher kommuniziert mit einem Partner (Person bzw. Gruppe). Diese Grundsituation birgt für ihre wissenschaftliche Bewältigung methodische Probleme, die sowohl von der explorativen Gruppenstudie (EGS) als auch von den genannten ähnlichen Verfahren zu lösen versucht werden. Durch die Auseinandersetzung mit Lösungsansätzen aus der Methodologie der ähnlichen Verfahren (Tab. Nr. 2), soll die Technik der explorativen Gruppenstudie entwickelt werden.

2.1.3.4.1. Gesprächspartner

Gesprächspartner in der EGS ist die Gruppe. Diese scheinbar triviale Aussage ist von größter Bedeutung. Denn sie verweist auf die Klärungen, erstens wie Gruppe zu definieren ist, zweitens welche Arten von Gruppen es gibt und drittens welche Arten von Gruppen sich für die Untersuchung eignen²⁵ Wie aus dem Abschnitt "Alltags-Gruppen statt Adhoc-Gruppen" hervorgeht, sind Adhoc-Gruppen auszuschließen.

Die Intention dieser Arbeit, die Praxis der Gruppenarbeit zu analysieren, verlangt eine Festlegung auf **A r b e i t s - g r u p p e n**. Primär bilden sich Arbeitsgruppen (oder werden gebildet) gemäß einer äußeren, nicht die Befindlichkeit der Gruppe betreffenden Aufgabe. Die "äußere" Aufgabe (external task, KELLEY & THIBAUT, 1969, S. 2) kann darin bestehen, einen von dritter Seite gestellten Auftrag zu erfüllen (Beispiel: Betriebliches Arbeitsteam) oder darin, ein für alle Mitglieder verbindliches Ziel zu erreichen (Beispiel: Studentische Arbeitsgruppe). Im Gegensatz dazu betrifft die "innere" Aufgabe alle Maßnahmen, die zur Erhaltung der Gruppe selbst nötig sind (sozio-ökonomische, psychosoziale usw.). Daß sich in der Alltagspraxis beide Arten von Aufgaben überschneiden, soll hier unberücksichtigt bleiben.

Tab. Nr. 2 METHODISCHE PROBLEME DER EXPLORATIVEN GRUPPENSTUDIE (EGS) UND LÖSUNGSANSÄTZE
AUS DER METHODOLOGIE ÄHNLICHER VERFAHREN

Lösungsansätze aus der Methodologie von

Methodische Probleme der EGS	Explorative Technik der Individualpsychologie	Gruppeninterview	Gruppendiskussion	Wissenschaftl. Beobachtung
Gesprächspartner	Individuum (Kranker)	alltägliche Gruppen	Adhoc-Diskussionsgruppen	Individuen und Gruppen
Motivierung des Gesprächspartners	im persönlichen Gespräch	Instruktion	Instruktion, motivierende Funktion der Gruppe für das Mitglied, Bezahlung	Instruktion
Gesprächsführung	nondirektiv bzw. direktiv	motivierende Moderation: Nichtdirektivität in Bezug auf das Problem und Direktivität in Bezug auf die Form	dominierende Leitung, Direktivität in Bezug auf Problem und Form	
Fehler des Untersuchers	Suggestivität vermeiden	Interview-Training	Routine (=Standardisierung)	Beobachtertätigkeit vorschreiben durch Beobachtungssystem, Beobachtertraining, Typologie der Beobachter
Dokumentierung des Gesprächs	Gedächtnis-, Schrift- und Tonbandprotokolle, (evtl. Videoaufzeichnung)			Tonbandprotokolle, Kodierungsblätter
Art des Dokumentierten	Selbstdarstellung, Lebenslaufdaten in individueller Schilderung	Geschichte der Gruppe, Meinungsbild der Gruppe, gruppendynamische Beobachtungen	Meinungsaustausch und evtl. Konsensbildung	Häufigkeit des Auftretens der Beobachtungseinheit (def. durch System)
Gültigkeit der Aussagen des Gesprächspartners	Spontaneität und Authentizität → Einblick in die psychische Realität der Person	Überwinden der Abwehr der Gruppe	Meinung in der Gruppe identisch mit Einzelmeinungen (?)	bestimmt innerhalb der Systeme
Auswertung	Systematische Inhaltsanalyse, Falldarstellung, nomothetische Reduktion	Systematische Inhaltsanalyse, Falldarstellung	Systematische Inhaltsanalyse, Typische Gruppenmeinung aus gruppendynamischem Verständnis	Statistische Aufbereitung (Korrelationen und FA)

Der Intention der EGS, das Vorverständnis des Untersuchers zu erweitern, entsprechen weitere Auswahlkriterien.

G r ö ß e: Die Gruppe soll für den Untersucher überschaubar sein; daher sind **K l e i n g r u p p e n** von fünf bis zehn Personen zu bevorzugen.

V e r b a l i s a t i o n s f ä h i g k e i t: Die Gruppen sollten in der Alltagssprache des Untersuchers über das vorgesehene Thema sprechen, um so etwaige "Übersetzungsprobleme" auszuschließen. Es sind Gruppen zu suchen, für die mit einiger Sicherheit die entsprechende Verbalisationsfähigkeit (Alter, Bildung) angenommen werden kann:

Arbeitsteams von Angestellten, Schülerarbeitsgruppen, aufgeschlossene Produktionsgruppen, studentische Arbeitsgruppen, Arbeitsgruppen von Wissenschaftlern in Instituten usw.

F r e i w i l l i g k e i t: Die Gruppen sollten selbst bereit sein, mit dem Untersucher zu sprechen; befohlene Gruppensitzungen sind ungeeignet. Wie im praktischen Teil zu berichten ist, liegt hierin ein Hauptproblem.

Auf Bemerkungen zu den anderen Verfahren wird hier verzichtet, siehe dazu Tabelle Nr. 2 . Bei der wissenschaftlichen Beobachtung sind die Vpn natürlich nicht "Gesprächspartner" des Untersuchers. Dennoch soll die Einteilung beibehalten werden.

2.1.3.4.2. Motivierung des Gesprächspartners

Damit ist gemeint: wie kann die Gruppe dazu ermuntert werden, über sich und das anstehende Thema zu reden, wenn sie als Gesprächspartner gewonnen wurde. Die Situation des EGS ist vergleichbar dem Gruppeninterview. Während nämlich beim Gespräch mit der Einzelperson (Exploration und Gruppendiskussion im Anfangsstadium) der Untersucher sich dem Gegenüber direkt zuwenden kann, ist dies der Gruppe gegenüber nicht möglich. Will der Untersucher die Gruppe als Gemeinschaft erfahren, muß er auch der Gemeinschaft gegenübertreten. Er

kann sich nicht an eine Person halten. Ein gutes Beispiel ist der Augenkontakt: Im Einzelgespräch wenden wir uns dem anderen dadurch zu, daß wir ihn anschauen (vgl. ARGYLE, 1972, S. 90 f.), einer Gruppe gegenüber muß das Auge schweifen.

Diese Unsicherheitsrelation des mangelnden personalen Gegenübers scheint am ehestens überwindbar durch standardisiertes Vorgehen, so wie es SCHRADER (1971, S. 92) vorschlägt: Ein Grundzeiz ist zu vermitteln, der das Thema in möglichst offener Weise wiedergibt. So weiß die Gruppe, worum es geht, ohne auf eine bestimmte Meinung oder Denkrichtung festgelegt zu sein. Der Autor schlägt eine `s t a n d a r d i - s i e r t e E i n f ü h r u n g` vor, die `s c h r i f t - l i c h` an die Gruppenmitglieder verteilt wird.

Die experimentelle Untersuchung verlangt durch Instruktion ein bestimmtes Verhalten von den Versuchspersonen; nur wenn die Vpn dieses liefern, kann das Experiment durchgeführt werden. Die standardisierte Einführung der EGS hingegen vermittelt der Gruppe lediglich einen `I n h a l t`, ein `T h e m a`. In welcher Form die Gruppe mit dem Untersucher darüber spricht, das Thema abhandelt, wird nicht im vorhinein festgelegt.

Über den Widerstand der Gruppe, in ihr "Innenleben" Einblick zu gewähren, wurde bereits gesprochen. Diese Abwehr ist nicht nur bei der Gewinnung der Gruppe für die Exploration zu vermuten, sondern auch im Anfangsstadium des Gesprächs.

Die EGS möchte die methodische Deformation des Untersuchungsgegenstandes überwinden.²⁶ Ein solcher Anspruch steht scheinbar im Gegensatz zur standardisierten Einführung, die den Gesprächspartner in jedem Fall einschränkt. Ist daher dieser Anspruch illusorisch? Jede Diskussion verlangt Interaktion zwischen Untersucher und Gruppe. Worüber gesprochen wird, entscheidet nicht, wer beginnt, sondern wer die Macht innehat. Die Kategorisierung von ARGYLE (1972, S. 144) liefert dazu eine hilfreiche Erläuterung sozialer Situationen unterschiedler Strukturen:

1. Nichtreziproke soziale Situation,
2. reziproke soziale Situation.

1. Die Interaktionspartner nehmen sich nicht gegenseitig wahr, nur einer ist in der Lage, sich dem anderen mitzuteilen (Beispiel: Die Ansprache eines Politikers im Fernsehen). Als *pseudoreziproke* Situation rechnet ARGYLE hierzu auch die militärische Interaktion, wo bestimmte Rituale die Kommunikation vorschreiben. Die Beziehung zwischen Untersucher und Pbn bei der wissenschaftlichen Beobachtung kann ebenfalls als nichtreziprok gelten: zwar sind die Pbn angehalten zu interagieren, eine Rückverständigung mit dem Beobachter findet jedoch nicht statt.
2. Die Begegnung bei der Exploration, bei der sich Untersucher und Pbn aufeinandereinstellen, wäre in ARGYLES Terminologie als *symmetrisch reziproke* Situation zu bezeichnen. Bei der *asymmetrisch reziproken* hingegen "...benötigt der Darsteller zum Zweck der Interaktion ständig Informationen über die Reaktion des anderen. Er möchte wissen, ob sein sozial geschicktes Vorgehen erfolgreich ist oder ob er sich anders verhalten muß" (a.a.O., S. 144). Diese Charakterisierung trifft die Situation des Untersuchers beim Gruppeninterview (bzw. bei der Gruppendiskussion): Er benötigt Reaktionen und Zeichen der Gruppenmitglieder, um sein Verhalten auf das der Gruppe einzustellen.

Eine Gruppe in Abwehr ist in der einflußreicheren Position. Nicht per Instruktion entsteht die Bereitschaft, Einblick in das "Binnenleben" zu gewähren, sondern durch die Interaktion mit dem Untersucher. Gelingt es ihm nicht, das Mißtrauen abzubauen, Vertrauen zu gewinnen, muß er sich mit plakativen Allgemeinplätzen von Seiten des mächtigen Partners begnügen.

2.1.3.4.3. Gesprächsführung

Gesprächsführung als Technik, um das Alltagswissen einer Gruppe zu gewinnen, ist gleichzeitig der schwächste und

schwierigste Lösungsansatz der explorativen Gruppenstudie (EGS). Denn er entscheidet in entscheidender Weise über Gültigkeit und Zuverlässigkeit. Einerseits geht es nicht an, die Durchführung eines solchen Gesprächs der Beliebigkeit des Untersuchers zu überlassen, andererseits soll gerade die allzu enge methodische Disziplinierung vermieden werden.

Für die Exploration gibt es nach SCHRAML (1964, S. 872, S. 880 f.) Techniken unterschiedlicher methodischer Durchformung: Die interrogative Gesprächsführung, die je nach standardisierter oder halbstandardisierter Form auf Fragebogen oder Stichwortkatalog zurückgreift. Die psychoanalytische Methode der Gesprächsführung, bei der selbst das Schweigen des Untersuchers zur Technik gehört. Und schließlich das freie Gespräch oder "konservatives Gespräch", wie SCHRAML es nennt (a.a.O., S. 882). Die methodische Freiheit ist ihm aber bedenklich, denn...

"...das dialektische Ringen um einen "geistigen Gegenstand" wird als die Möglichkeit des wechselseitigen Erkennens hervorgehoben (KRÜBER). Methodisch ist dieser Ansatz jedoch sehr problematisch. Die Gefahr besteht, daß der Untersucher weit eher sein eigenes Erleben, sein positives oder negatives Angesprochen-sein vom Gespräch zur Grundlage der Diagnose macht als die sorgfältige Beobachtung des verbalen und paraverbalen Verhaltens des Probanden. BECK (1942) meint zwar in seiner Theorie der "Exploration", es ließe sich die Strukturverzahnung des Erlebens während eines nachfolgenden Erkenntnisaktes meist erst in der Gutachtenerstellung wieder lösen; praktische Erfahrung und empirische Untersuchungen sprechen jedoch dagegen (HOFSTÄTTER, 1957 a)" (a.a.O., S. 882).

Diese Stellungnahme scheint beispielhaft für die Bedeutung methodischer Ausgangspositionen zu sein, hier: die eines logischen Empirismus. Es wird Objektivität angestrebt: Untersucher und Technik sind standardisierte Instrumente zur "sorgfältigen Beobachtung des verbalen und paraverbalen Verhaltens". Die Aufhebung dieses Zieles kommt der Aufhebung der methodischen Ausgangsposition gleich, bei Beibehaltung hat das freie Gespräch keine Funktion mehr.

Aus den Darstellungen zum Gruppeninterview und zur Gruppendiskussion (FRIEDRICHS, 1973, S. 246; MANGOLD, 1962, 1967; MUCCHIELLI, 1973; SCHRADER, 1971) erhält man den Eindruck, daß das rechte Maß zwischen routinemäßiger, dominierender oder lediglich motivierender Leitung schwer zu finden ist. Die n o n d i r e k t i v e G e s p r ä c h s t e c h n i k (ROGERS, 1942; TAUSCH) in der Gruppensituation durch Analogieübertragung von der Einzelsituation anzuwenden, erscheint fragwürdig: denn 1. gleicht die Psychodynamik der Gruppe nicht der der Person; 2. zielt die nondirektive Technik primär darauf ab, nicht auf der intellektuellen Ebene und der Ebene der externalen (äußere Sachgesichtspunkte betreffend) Äußerungen zu verbleiben, sondern internale (gefühls- und selbstbezogene) Erfahrungen und Erlebnisinhalte aufzuspüren. - Das steht im Gegensatz zu dem Ziel, Alltagswissen zu gewinnen.

Die Gruppendiskussion wird vom Untersucher gesteuert. Als d o m i n i e r e n d e r L e i t e r konfrontiert er die Adhoc-Gruppe mit Fragen und erwartet deren Beantwortung. Beim Gruppeninterview jedoch tritt er mehr zurück; seine Aufgabe ist es, zu motivieren anstatt zu dominieren. MUCCHIELLI (1973) liefert einige Anhaltspunkte für diesen Stil der m o t i v i e r e n d e n Moderation. Er fordert:

- Kontrolle und Beherrschung der Gruppendynamik,
- Klärung des Themas (d.h. die Gruppe ihrem Ziel entgegenführen),
- Herstellung und Wahrung der Spontaneität der Teilnehmer,
- Nicht-Direktivität in Bezug auf das Problem und
- Direktivität in Bezug auf die Form.

"Nicht-Direktivität in Bezug auf das Problem" meint: Der Interviewer "...spricht keine persönliche Meinung aus, läßt sich mit keinem der Teilnehmer auf Diskussionen über eine Meinung ein, gibt kein Urteil zu einer geäußerten Meinung ab (weder positiv noch negativ), gibt keiner Meinung gegenüber einer anderen den Vorzug, fügt den Aussagen nichts hinzu"

(nach MUCCHIELLI, 1973, S. 38).

"Direktivität in Bezug auf die Form" hingegen meint: Der Interviewer "...verhindert das Abschweifen vom Thema, er stellt klar, was bisher gesagt wurde, er faßt im rechten Augenblick zusammen und sorgt für die Einhaltung des Zeitplans" (nach MUCCHIELLI, 1973, S. 39).

Obwohl einige dieser Punkte mit der EGS nicht übereinstimmen - so ist "Beherrschung der Gruppendynamik" nicht vereinbar mit dem methodischen Anspruch der EGS -, werden sie trotzdem akzeptiert, weil hier die Problematik der "Direktivität" zu lösen versucht wurde. Um den unterschiedlichen methodischen Anspruch doch hervorzuheben, soll die Gesprächsführung bei der EGS als *m o t i v i e r e n d e A n l e i t u n g* bezeichnet werden.

Die folgende Übersicht der Interventionen lehnt sich daher an die Darstellung von MUCCHIELLI (1973, S. 39 f.) an:

Verbalisierungen:

Der Untersucher gibt einen gefallenen Satz Wort für Wort wieder.

Er faßt zusammen, stellt das Wesentliche knapp dar.

Er formuliert mit präziseren Ausdrücken neu.

Er verfolgt eine vage Meinung weiter, klärt auf.

Synthesen:

Der Untersucher liefert den "griffigen" Ausdruck bei umständlichen Ausführungen.

Er liefert ein Resümee der vorgebrachten Ansichten.

Er gibt die Bilanz des Gesprächs.

Maßnahmen zur Belebung:

Definitions-Appelle, persönliche Aufforderungen, Echofragen ("Wie würden Sie Ihre Frage beantworten?"), Weiterleitung der Frage, Wiederaufwerfen einer Frage, projektive Frage.

In Richtung auf höhere Standardisierung geht der Gedanke von MANGOLD (1967, S. 719), statt eines Grundreizes und der nachfolgenden Interventionen mehrere Grundreize durch den Untersucher setzen zu lassen, z.B. ihm einen Stichwortkatalog in die Hand zu geben, von dem er entsprechend dem Gesprächsverlauf jeweilige Reizwörter abrufen.

Zwischen dieser Technik und der motivierenden Anleitung bestehen vermutlich fließende Übergänge. Im konkreten Fall wird es daher nicht immer möglich sein, die Beeinflussung der Themenwahl durch den Untersucher auszuschalten.

2.1.3.4.4. Fehler des Untersuchers

Die oben herausgearbeitete Funktion der EGS, das Vorverständnis des Untersuchers zu prüfen und zu erweitern, geht davon aus, daß Voreingenommenheit in Form falscher Vorstellungen in bestimmten Fällen gegeben ist. Da die EGS als Ergänzung der Literaturanalyse genau diese falschen Vorstellungen beseitigen soll, erübrigt sich logischerweise an dieser Stelle die Frage nach dem Untersucher- bzw. Versuchsleiterereinfluß.

Für die kontrollierten Verfahren, zu denen Gruppendiskussion und vor allem wissenschaftliche Beobachtung gehören, gilt es, den Einfluß des Untersuchers bzw. seine Fehler (Urteilsfehler) auszuschalten. Wie solche Einflüsse durch methodische Kontrolle bestimmt werden, dafür ist die Methodologie der wissenschaftlichen Beobachtung ein naheliegendes Beispiel (genormte Beobachtertätigkeit, Beobachtertraining, Beobachterttypologie). Dort entspricht Beobachtertraining der Routine des Diskussionsleiters. Beide sind Hilfsmittel zur Standardisierung, denn mit steigender Routine des Leiters werden die Protokolle der Diskussionen ähnlicher, vergleichbarer. Solche Gewandtheit jedoch geht zu Kosten der Gültigkeit von Gruppeninterview und explorativer Gruppenstudie. Kriterien zu finden, die diese Beziehung

von Routine der Gesprächsführung und Gültigkeit der Daten der EGS regeln, bleibt weiterer methodischer Forschung vorbehalten. In diesem Zusammenhang wird dann auch die Frage der Zuverlässigkeit eines Verfahrens kontrollierten Fremdverstehens zu klären sein.

2.1.3.4.5. Dokumentierung des Gesprächs

Nicht gruppendynamische Prozesse sind aufzuzeichnen, sondern Wissensbestände der Gruppe; daher reicht das Tonbandprotokoll aus. Stereoaufnahmen empfehlen sich im Hinblick auf das spätere Abhören. So können auch gleichzeitig Sprechende verstanden werden.

2.1.3.4.6. Art des Dokumentierten

Die wissenschaftliche Beobachtung liefert Kodierungsblätter (cheque lists), aus denen hervorgeht, wie oft ein definiertes Verhalten aufgetreten ist: Protokolliert wird die Häufigkeit des Auftretens der Beobachtungseinheit. (Beispiel aus dem Beobachtungssystem "Interaktions-Prozeß-Analyse" (IPA) von BALES (1950, 1968): "Pb stimmt zu"). Die Tatsache der Kodierung verweist auf den hohen technischen Stand des Verfahrens; nur über De-Kodierung ("encoding", WEICK, 1968) ist eine inhaltliche Interpretation möglich.

Von gänzlich anderer Qualität sind die Protokolle von Exploration, Gruppeninterview und -diskussion. Hier wird das Gespräch völlig aufgezeichnet.²⁷

Die protokollierten Aussagen betreffen gemäß den Intentionen der einzelnen Verfahren unterschiedliche Wissensbestände. Bei der Exploration geht es um Selbstdarstellung und Lebenslaufbeschreibung des Pbn oder, wie SCHRAML meint, um...

"...das Insgesamt der Mitteilungen eines Probanden oder einer wesentlichen Beziehungsperson über seine Persönlichkeit, Lebensgeschichte, soziale Bezüge, Erlebnisse, Handlungen, Einstellungen und Wünsche im Allgemeinen oder in speziellen Bereichen..." (SCHRAML, 1964, S. 868).

Zu den mit Hilfe des Untersuchers (oft des Therapeuten) gewonnenen Erkenntnissen gehören auch solche Gefühle, Motivationen und Einstellungen, die die betreffende Person bisher niemals verbalisierte.

Die datenintensive Weiterverarbeitung solcher primärer Aussagen erfolgt erst in einem nachfolgenden Arbeitsschritt. Dieser Ansicht ist auch THOMAE:

"Die Feststellungen über die Fehlerquellen der Selbstbeobachtung, die ...besonders im Hinblick auf spontane Selbstschilderungen oder freie Exploration oder Aussagen in Tagebüchern und Autobiographien angetroffen werden (Eysenck), dürften größtenteils durch ein Mißverständnis verursacht sein. In Wirklichkeit...ist - wie zum Teil besonders McCLELLAND unterstrichen - die in einer Tagebuchnotiz, einer autobiographischen Aussage oder einer Exploration zutage geförderten Selbsteinsicht eine spezifische Art verbalen Verhaltens, das wie anderes verbales Verhalten erst durch einen Interpretationsprozeß für wissenschaftliche Feststellungen fruchtbar gemacht werden kann" (THOMAE, 1959, S. 46).

Auf die Methodik der Weiterverarbeitung wird unter "8. Auswertung" eingegangen.

Das Gruppeninterview bietet Einblick in die "kollektive Welt der Gruppe" (MUCCHIELLI, 1973, S. 8): Geschichte der Gruppe, ihre Entstehung, "Binnenleben" (Struktur, Dynamik), darüberhinaus beschäftigt sie sich mit dem Gesamt an Meinungen der Gruppe.

Die Gruppendiskussion, vom Gruppeninterview unterschieden als eine rationelle Form der Befragung mehrerer Personen zu einem Thema (auch zu solchem, über das sie sich bisher keine Meinung gebildet hatten) läßt den Meinungsaustausch sowie den Prozeß der Konsensusbildung deutlich werden. Der alltägliche Prozeß der Meinungsbildung wird künstlich,

d.h. vor dem Untersucher imitiert. Da von der Gegenwart anderer Personen eine motivierende Wirkung erwartet wird, soll die Gruppendiskussion auch solche persönliche Aussagen auslösen, die in der Einzelsituation (mit dem Untersucher) vielleicht nicht gewagt würden.

Die explorative Gruppenstudie will das Thema in der alltäglichen Wirklichkeit aufspüren. In der Konfrontation mit der Gruppe soll versucht werden, die Problematik einzuschätzen. Wie bereits ausgeführt, will die EGS das A l l - t a g s w i s s e n der Gruppe als Medium nutzen.

2.1.3.4.7. Gültigkeit der Aussagen des Gesprächspartners

Auf die Gültigkeitsproblematik wurde bei Schilderung der einzelnen Verfahren bereits eingegangen. Da es kein generelles Gültigkeitskriterium gibt, ist die Frage nach der Gültigkeit der geschöpften Aussagen unterschiedlich zu stellen.

Können durch Exploration Verhaltenstendenzen der Person ausgeforscht werden? THOMAE (1968, S. 118 f.) verteidigt die Gültigkeit mit den Konzepten "Spontaneität der Person" und "Authenzität des Gesagten". Sie schließen die zusätzlichen Argumente ein: Der Befragte ist der "engste" Zeuge seiner Geschichte. Auch wenn er die Unwahrheit sagt, liefert er ein interpretierbares Faktum.

Sind es wahre Auskünfte, die die Gruppe beim Gruppeninterview über sich selbst gibt? Wie bereits erwähnt, muß die Gültigkeitsüberlegung beim Gruppeninterview sowie bei der Gruppendiskussion gruppenspezifische Prozesse einbeziehen. Ein vorläufiger Behelf ist, die Aussage als gültig anzusehen, die die Gruppe gelten läßt. (In diesem Sinne auch SCHÜTZE et al., 1973, S. 473 f.). Im Falle der Gruppendiskussion bemißt sich Gültigkeit am Vergleich von Äußerungsbereitschaft des Einzelnen in der Diskussionsrunde mit seinen Äußerungen in der Einzelsituation.

Zur Gültigkeitsproblematik bei wissenschaftlicher Beobachtung sei auf den Artikel von v.CRANACH & FRENZ (1969) verwiesen. Die unterschiedlichen Beobachtungssysteme verlangen unterschiedliche Kriterien. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der sog. Konstruktvalidierung zu.

Für das durch die EGS gewonnene Alltagswissen stellt sich die Gültigkeitsproblematik als Zurechnungsproblematik dar: Welche Wissensbestände gelten für welche Handlungssituationen? Nach MATTHES & SCHÜTZE (1973, S. 51/52) ist diese Geltung für Routinewissen und alltagsweltliche Theorien noch ungeklärt. Daher bleibt hier das pragmatische Kriterium: Gültig ist, was die Gruppe gelten läßt. Es trägt auch der Tatsache unterschiedlicher Differenzierungs- und Verbalisierungsfähigkeiten der Teilnehmer Rechnung.

2.1.3.4.8. Auswertung und Geltungsanspruch

2.1.3.4.8.1. Analyse von Sprachträgern

Die "Sprachpsychologie" bietet den theoretischen Rahmen für die Auswertung der umfangreichen Protokolle. Nach HERRMAN & STÄCKER (1969) erforscht die Sprachpsychologie:

"...(1) aktuelle Vorgänge der Sprachproduktion (Sprechen) und der Sprachrezeption (Hören und kognitive Sprachverarbeitung). Weitere Gegenstände der Sprachpsychologie sind (2) Sprachgebilde (Sprachstrukturen). Der erste Forschungsaspekt bezieht sich also auf Sprache im Sinne von Sprechen (vgl. la parole, speech), der zweite betrifft Sprache als Struktur (vgl. la langue, language)" (diess., S. 398).

Die Beiträge der Sprachpsychologie zur Sozialpsychologie betreffen Sprache als Struktur, vor allem die "Untersuchung des "Inhaltlichen" der Sprache ("content"), die S e m a n t i k im weiteren Sinne"(a.a.O.,S. 399). Hauptform semantischer Untersuchungen ist die "I n h a l t s - a n a l y s e" ("content analysis"), jedoch "...nicht alle

sprachpsychologischen Untersuchungen auf semantischer Ebene sind gleichwohl "Inhaltsanalysen" (S. 399). Die Untersuchung des "Inhaltlichen" der Sprache geschieht auf der Ebene der Theoriebildung, während die Analyse von Sprach-Protokollen de facto die Anwendung einer Methode darstellt. Zur Verdeutlichung dieser wichtigen Unterscheidung schreiben HERRMAN & STÄCKER:

"Man erforscht also nicht die sozialen Objekte "direkt"; man erforscht sie vielmehr gewissermaßen auf dem Umweg über die Analyse von Tonbändern, Stenogrammen, Zeitungen, Büchern, Briefen, Versuchspersonenprotokollen, Polaritätsprofilen usf. Diese primären empirischen Objekte nennen wir die Indikatoren sozialer Objekte bzw. - im Hinblick auf die sprachpsychologische Fragestellung - die (konkreten) Sprachträger bzw. Media" (a.a.O., S. 402).

Die Analyse von sprachlichem Material ist die empirische Untersuchung von "Sprachträgern".

Diese Untersuchungen werden anhand von Analyseseinheiten vorgenommen (ds., S. 403). Als semantische Einheiten sind zu nennen: "Argumente", "Feststellungen", "Themen" usw. Allerdings wirft ihre Auswahl und Handhabung schwerwiegende Probleme auf. So ist in der Regel...

"...die Identifikation von Textelementen bei der Verwendung syntaktischer Analyseseinheiten objektiver und zuverlässiger... als bei Verwendung semantischer Einheiten" (S. 405).

HERRMAN & STÄCKER verweisen auf den ungeklärten Zusammenhang von semantischen Analyseseinheiten und zu untersuchenden Sprachträgern, wie HABERMAS (1971) und MATTHES & SCHÜTZE (1973) heben sie die Aufgabe des Vorverständnisses hervor.

"Die Identifikation semantischer Textelemente erfolgt kaum unter eindeutigen und völlig voraussetzungs-expliziten Identifikationsregeln. Vielmehr implizieren Textunterteilungen in semantische Textelemente stets Entscheidungsprozesse, die nicht völlig explizierbar sind und in die immer auch so etwas wie "Erfahrung" bzw. "Verständnis" eingeht" (S. 406).

Resultate von Inhaltsanalysen sind nicht Beweise für eine fragliche Theorie. Dafür sind einerseits mangelnde Validierungsmöglichkeiten verantwortlich (HERRMANN & STÄCKER schlagen Validierungen über Außenkriterien (Testdaten) vor) und andererseits die besondere Problematik des Klassifikationsvorganges. (Zum Denkmodell der Klassifikation s. JAHNKE, 1964).

"Sprachpsychologische Untersuchungen im Dienste der Sozialpsychologie verwenden bis heute vorwiegend ad hoc konstruierte A-priori-Systeme. Diese sind aber methodisch keineswegs unproblematisch. Es sei nur auf einige wenige Schwierigkeiten hingewiesen: Erfolgt die Konstruktion von A-priori-Systemen auch am Leitfaden impliziter oder expliziter Theorien, so kann einer und derselben theoretischen Unterscheidung an sozialen Objekten stets mehr als nur eine einzige Mehrheit von Klassifikationsalternativen für Textelemente entsprechen. Umgekehrt kann ein und dasselbe Klassifikationssystem unterschiedliche theoretische Konstruktionsvoraussetzungen haben. Es ergibt sich: Es besteht kein eindeutiger Zusammenhang zwischen (impliziter oder expliziter) Theorie und den an ihrem Leitfaden konstruierten Klassifikationssystemen" (HERRMANN & STÄCKER, 1969, S. 420).

Die Klassifikation von Inhalten gemäß semantischer Analyseseinheiten ist der Versuch, "Textmaterialien zu quantifizieren" (RITSERT, 1972). In ihrer strengsten Form, der "Systematischen Inhaltsanalyse" (SILBERMANN, 1962) unterliegt sie den Auflagen, 1. objektiv, 2. systematisch und 3. quantitativ zu sein. Sie muß 4. "...den "offenbaren" (manifesten) Inhalt von Mitteilungen... beschreiben, d.h. sie hat sich zu beschränken auf Elemente der Syntax und der Semantik, und dabei sind latente Intentionen, die im Inhalt verborgen liegen mögen, nicht zu beachten" (SILBERMANN, 1962, S. 572).

Meßtheoretisch handelt es sich bei den Analyseseinheiten um diskret verteilte Größen ("Prediktoren" nach JAHNKE, 1964, S. 916), die nur *Messungen*²⁸ auf dem Nominalskalenniveau zulassen (TRAXEL, 1974, S. 97).

Eine datenintensive inhaltliche Auswertung krankt demnach daran, daß methodisch exaktes Messen nur unter dem Opfer

des Informationsverlustes erreicht werden kann. Ist die datenintensive Auswertung erstrebenswert?

"Der Trend zur strengen Standardisierung der Verfahren und der Angleichung der Interview-Situation an experimentelle Bedingungen favorisiert allerdings weniger die semantischen Anteile des Sprachverhaltens, führt also vom Anliegen der Inhaltsangabe ab." (HERRMANN & STÄCKER, 1969, S. 428).

Eine Messung (SIXTEL, 1967, S. 2) würde der Intention der explorativen Gruppenstudie widersprechen, plastische und illustrative Vorstellungen vom sozialen Gegenstand bereitzustellen.

Inhaltsanalysen ohne Messung vertiefen nach HERRMANN & STÄCKER das Verständnis sozialer Gegenstände und tragen dadurch zur Innovation bei. Wenn sie "... im Dienste auf die Praxis der Sozialforschung ausgerichteten Beschreibungen sozialer Objekte..." (HERRMANN & STÄCKER) stehen,

"...sind es immer wieder gerade Textanalysen auf semantischer Ebene (Inhaltsanalysen) gewesen, die nicht zuletzt für die Sozialpsychologie fruchtbar geworden sind. Man kann zur Zeit nicht auf sie verzichten." (HERRMANN & STÄCKER, 1969, S. 428). Als Beispiel führen die Autoren die Interaktions-Prozeß-Analyse von BALES (1950) an.

Wird eine Messung ausgeschlossen, ist die Überprüfung nach dem statistischen Modell nicht möglich. Sofort stellt sich die Frage nach dem Geltungsanspruch der Ergebnisse:

Gelten die Ergebnisse nur für die bestimmte Person oder Gruppe, oder sind sie für eine größere Population gültig?

Je nach Untersuchungsziel wird der "Sprachträger" desselben sozialen Objektes in unterschiedlicher Weise analysiert, wobei die Analyseeinheiten der impliziten (z.B. implizite Persönlichkeitstheorie, Vorverständnis) oder expliziten Theorie (z.B. Psychoanalyse, Verhaltenstherapie) entstammen.

Ziel des idiographischen Geltungsanspruchs ist die eingehende Darstellung und Bestandsaufnahme (Diagnose) der Person

oder Gruppe. Analyse und Theorie konzipieren das soziale Objekt als "einmaliges historisch-soziales Ereignis" (HERRMANN & STÄCKER, 1969, S. 402). Der besonderen Eigenart qualitativen Materials, Plastizität und Informationsfülle, wird vor allem die **F a l l d a r s t e l l u n g** gerecht.

Falldarstellung oder "Einzelfallstudie" (GOODE, 1962) ist "...keine besondere Technik. Sie ist vielmehr eine bestimmte Art, das Forschungsmaterial so zu ordnen, daß der einheitliche Charakter des untersuchten sozialen Gegenstandes erhalten bleibt." (ders., S. 300). Auf Gruppenforschung übertragen: das Erhebungsmaterial ist so zu ordnen, daß die Einheit einer Gruppe und ihre spezifische Besonderheit deutlich erkennbar bleibt. Die Einzelfallstudie findet Anwendung im Rahmen der Soziotherapie (vgl. MUCCHIELLI, 1973; KRÜGER, VELTIN & ZUMPE, 1973). In mehreren Sitzungen versucht der Therapeut, sich ein Bild von der Gruppe bzw. den Leiden ihrer Mitglieder zu machen, um über die Falldarstellung (Diagnose) die entsprechenden therapeutischen Interventionen einleiten zu können. In der Individualpsychologie findet sich diese Art der Darstellung vor allem in der klinischen Psychologie.

Unter nomothetischem Geltungsanspruch²⁹ konzipieren Analyse und Theorie das soziale Objekt als Element einer "historisch-sozial invarianten Objektklasse" (HERRMANN & STÄCKER, 1969, S. 402). Ziel ist es, für diese Klassen gültige Gesetzesaussagen aufzustellen. Das geschöpfte sprachliche Material ist nur Beispiel aus/für die Gesamtheit. Ohne Stichprobenmodell und Meßtheorie ist dieser Anspruch im strengen positivistischen Sinne nicht einzuhalten.

2.1.3.4.8.2. Klassifikatorische Aufbereitung mittels Inhaltsanalyse

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse ohne Messung sind sprachliche Abstraktionsleistungen, "Reduktionen", mit Hilfe klassi-

fikatorischer Aufbereitung. Ein Versuch, nomothetische Geltung dennoch zu erzielen, wird von THOMAE (1968) beschrieben. Er zeigt zunächst, daß in der Psychologie "nomothetische Reduktionen" (ders., S. 58 f.) durchaus üblich sind, d.h. daß logisch unterscheidbare Abstraktionen allgemeiner Gültigkeit vorgenommen werden:

- a) anatomisch-physiologische Reduktion: Psychologische Sachverhalte werden auf biologische (auch physiologische) zurückgeführt; "Hirn"-Modelle der Persönlichkeit (ders., S. 61).
- b) Reduktion auf Analogie-Modelle: Individuelle Besonderheiten werden aus der allgemeinen Analogie abgeleitet; z.B. Computer-Modelle der Persönlichkeit.
- c) Reduktion der feststellbaren Mannigfaltigkeit des Verhaltens und Erlebens auf bestimmte "Grundprozesse"; z.B. Lerntheorien.
- d) Reduktion auf topographische Modelle: Einbringen von Konstrukten in einen gedachten Zusammenhang; z.B. Schichtmodell der Person, Persönlichkeitstheorie von Freud.

Bei der Auswertung seiner subjektiven (Explorationsprotokolle) und objektiven Materialien (biographische Parameter u.a.) versucht THOMAE, "G r u n d q u a l i t ä t e n" herauszuarbeiten (S. 120), aus denen sowohl die Fremdbeobachtung als auch die subjektive Darstellung als "sich auf das gemeinsame Ganze Beziehendes" verstanden werden können. Dies stellt keinen deduktiv gewonnenen Schematismus dar (wie z.B. bei DILTHEY, 1894, zu finden; nach THOMAE, 1968, S. 120), sondern ein offenes System. "Allein die Qualität und Quantität der erreichbaren Informationen entscheiden über die Zahl und Richtung der anzuwendenden Kategorien." (ders., S. 120). Diese Grundqualitäten sollen nicht nur das Verständnis für die Gewordenheit einer bestimmten Person erlauben, sondern im Sinne einer vergleichenden Biographik (s. Seite 57) für alle Menschen gelten.

Zusammenfassend läßt sich sagen: zur Auswertung der Sprachträger "Tonbandprotokolle von Gruppengesprächen" liegen folgende Möglichkeiten vor:

- 1.) Einzelfallstudie: Die Inhaltsanalyse charakterisiert die jeweilige Gruppe als Ganzes. Beispiel: Entstehung der Arbeitsgruppe X.
- 2.) Systematische Inhaltsanalyse: Mit Hilfe von Messung strebt die Inhaltsanalyse Gesetzaussagen an, die für alle Arbeitsgruppen gelten sollen. Beispiel: Mit wachsender Gruppenkohäsion fällt immer öfter das Wort "wir".
- 3.) Deduktiver Schematismus im Sinn von DILTHEY: Die Klassifikation erfolgt nach Kategorien, die einer expliziten (psychologischen) Theorie entstammen. Beispiel: Verhalten von Führer und Gefolgschaft.
- 4.) Nomothetische Reduktion von THOMAE: Durch empirisch herausgearbeitete Grundqualitäten, die für alle Arbeitsgruppen gelten sollen, wird die klassifikatorische Aufbereitung geleistet. Beispiel: Betroffenheit von Gruppenarbeit.

Die Entscheidung, in welcher Weise die EGS vorzugehen hat, verlangt eine Rückbesinnung auf ihre Ziele. Erstens will die EGS das Verständnis von "Gruppe" bzw. von der "Gruppen"-Problematik, das aus individuellen Vorstellungen und Literaturstudium entstammt, **e r w e i t e r n**: indem es an alltäglichen Gruppen überprüft wird, indem das Alltagswissen der Gruppe genutzt wird, indem auf methodische Distanz verzichtet wird.

Zweitens will die EGS plastische und illustrative Vorstellungen bereitstellen, um so der blutleeren Abstraktheit sozialpsychologischer Gruppenforschung entgegenzutreten. Drittens will sie das Fremdverstehen erleichtern.

Die systematische IA verlangt Messung, sie kann daher nicht berücksichtigt werden. Die Falldarstellung entfällt, weil

das Konzept "Alltagswissen" nomothetisch ausgerichtet ist; es entspricht am ehesten einer durch nomothetische Reduktion gewonnenen Grundqualität. Wenn eine Theorie zur Bereitstellung von Analyseeinheiten nicht verfügbar ist, sind die Bedingungen für deduktiven Schematismus nicht gegeben. Es verbleibt somit das empirische Herausarbeiten von Klassifikationskriterien.

Zu der Frage, warum das Alltagswissen der Arbeitsgruppe nicht als Einzelfall abgehandelt wird, sondern übergreifende Bedeutung erhält, eine Bemerkung: Eigentlich müßte die Klärung über eine wissenssoziologische bzw. erkenntnispsychologische Theorie erfolgen. Die wissenssoziologische ist noch nicht verfügbar (nach MATTHES & SCHÜTZE, 1973), für erkenntnispsychologische dürfte das Gleiche gelten, sieht man von Ansätzen wie HOLZKAMP's Darstellung der "Sinnlichen Erkenntnis" (HOLZKAMP, 1973) ab, sie ist als Erkenntnislehre (Kap. 6 und 8) und als eine auf naturgeschichtlicher und gesellschaftshistorischer Analyse aufbauende Entwicklungslehre neomarxistischer Prägung entworfen.

In Anbetracht der bisherigen Darstellung können die Voraussetzungen der Auswertung formuliert werden:

- 1.) Die im Alltagswissen erreichbaren Wissensbestände einer Arbeitsgruppe betreffen im Einzelfall die Gruppe selbst, in ihrer Gesamtheit aber die Klasse der Arbeitsgruppen.
- 2.) In Übereinstimmung mit dem nomothetischen Geltungsanspruch werden die Wissensbestände nicht als Wissen einer Gruppe X identifiziert, sondern die Sprachträger (Tonbandprotokolle) werden alle gleich, d.h. in Abstraktion von der individuellen Gruppengeschichte ausgewertet.
- 3.) Der alltägliche Wissensbestand zu einer bestimmten Gruppenproblematik ist nicht unermesslich. Seine Begrenzung liegt in der Funktion des Alltagswissens

als "System handlungsleitender Orientierungen" (MATTHES & SCHÜTZE, 1973, S. 17). Das bedeutet aber auch, daß Äußerungen, die die Gruppe selbst nicht betreffen (z.B. zur familiären Situation der Mitglieder), dem so gefaßten Alltagswissen über "Gruppe" nicht angehören.

- 4.) Das Alltagswissen ist in sich strukturiert. Es ist folglich der Inhaltsanalyse zugänglich. Die klassifikatorische Aufbereitung mittels IA stellt den Versuch dar, Aspekte der Struktur aufzuzeigen.
- 5.) Wegen dieser logisch zu fordernden Begrenztheit und Strukturiertheit können die Wissensbestände eher durch intensive Exploration **w e n i g e r** Gruppen geschöpft werden als durch (zwangsläufig) oberflächliches Abfragen **v i e l e r** Gruppen.

Den Grundgedanken dieser Voraussetzungen hebt eine Analogie sehr anschaulich hervor: Die auszuwertenden Sprachträger sind **F o l i e n** vergleichbar, die jeweils nur Ausschnitte oder Aspekte eines Gegenstandes zeigen. Werden aber einige Folien übereinandergelegt, so zeichnet sich der Gegenstand mehr oder weniger vollständig ab. Die klassifikatorische Aufbereitung entspricht dem Aufschichten der Folien.

2.1.3.4.9. Zusammenfassung und Kritik

Die Zusammenfassung liefert Tabelle Nr. 3.

Tabelle Nr. 3 Methodische Probleme der explorativen
Gruppenstudie und die vorgeschlagenen
Lösungsansätze

Methodische Probleme	Lösungsansätze
1. Gesprächspartner	Alltägliche Arbeitsgruppe, 3 bis 10 Personen, verbalisi- sationsfähig gemäß Alter und Bildung, freiwillig.
2. Motivierung des Gesprächspartners	Schriftliche, standardisier- te Einführung, nur Thema wird vermittelt.
3. Gesprächsführung	Motivierende Anleitung, Interventionen (Verbalisie- rungen, Synthesen, Belebung).
4. Voreingenommenheit und Fehler des Untersuchers	Routinevermeidung
5. Dokumentierung des Gesprächs	Stereo-Tonband-Protokoll
6. Art des Dokumentierens	Sprachliches Material: Alltagswissen der Gruppe
7. Gültigkeit der Aussagen der Gesprächspartner	(Ungeklärte Zurechnungs- problematik) Behelf: Gültig ist, was die Gruppe gelten läßt.
8. Auswertung und Geltungs- anspruch	Klassifikatorische Aufbe- reitung: Inhaltsanalyse mittels semantischer Analyse- einheiten; nomothetische Reduktion.

Kritik an der explorativen Gruppenstudie soll hier in zwei wesentlichen Punkten angemerkt werden. Der erste bezieht sich auf den empirischen Ansatz selbst und der zweite auf Probleme der EGS als Methode.

Der vorgeschlagene empirische Ansatz ist im Verhältnis zum üblichen Vorgehen sehr aufwendig, darunter leidet seine praktische Verwendbarkeit. Er wurde zudem aus theoretischen Erwägungen (unter Einbeziehung der Literatur) entwickelt und hier versuchsweise verwirklicht.

Diese Erprobungsbasis für einen Forschungsansatz ist noch sehr eng. Methode und Ansatz sind gegenstandsbezogen. Obwohl auf grundlegende Probleme der Ausgangsbedingungen sozialpsychologischer Theoriebildung eingegangen wurde, bleibt die Auseinandersetzung auf Gruppenforschung beschränkt. In diesem Zusammenhang wäre weiter zu klären, ob eine solche Begrenzung legitim ist, oder ob weitreichende Überlegungen und Forderungen der vorliegenden Art nur dann gelten können, wenn sie unabhängig vom Gegenstand formuliert werden.

Probleme der EGS als Methode beziehen sich auf Durchführung und Angemessenheit. Die Entwicklung der Methode durch Auseinandersetzung und Abgrenzung mit ähnlichen Verfahren ist zwar legitim, jedoch verlangt der methodisch Geschulte nach empirischer Erprobung und Entwicklung. Dieser Einwand kann nur mit dem grundsätzlichen Anliegen der EGS (siehe oben) beantwortet werden. Da der empirische Ansatz von Gruppendiskussion und -interview sowie von wissenschaftlicher Beobachtung grundsätzlich von dem der EGS verschieden ist, könnte das empirische Methodenexperiment nicht die Geltung solcher Verfahren wie EGS oder Gruppendiskussion vergleichen, sondern es wären unterschiedliche Forschungsprogramme großen Ausmaßes experimentell gegeneinander zu stellen.

Immanente Methodenprobleme des Verfahrens wurden bereits bei der Darstellung hervorgehoben. Daß ihre Lösungen vorläufig sind, muß nicht gegen die explorative Gruppenstudie sprechen. Die Methodologie von Experiment und Beobachtung

verweist ebenfalls auf ihre schwachen Stellen (ungeklärte Probleme), ohne daß deswegen Experiment oder Beobachtung grundsätzlich in Frage gestellt werden.

2.2. Thematik: Gruppenarbeit aus der Sicht der Gruppen- teilnehmer

Wie zunächst vermutet werden kann, umfaßt das gruppenmäßig geteilte Wissen auch Vorstellungen, die als "Bedeutung der Gruppenarbeit für den Gruppenteilnehmer" zusammengefaßt werden können. Solche Vorstellungen sind: Warum arbeiten wir in der Gruppe? Was erwarten wir uns von der Gruppenarbeit? Welche Bedingungen der Gruppenarbeit helfen uns? Was können wir durch Gruppenarbeit erreichen? Die Qualität dieser Betrachtungsweise und die damit verbundenen Vorstellungen sind oben als wissenschaftliches Gegenstandsvorverständnis bezeichnet worden. Die explorative Gruppenstudie (EGS) will dieses Vorverständnis nun im Sinne emanzipativer Gruppenforschung prüfen und erweitern. Somit muß die EGS der vorliegenden Thematik zwei Zielen dienen:

- I. Die Bedeutsamkeit einer solchen Betrachtungsweise ist zu prüfen. Ist sie im Orientierungssystem "Alltagswissen" von Gruppen enthalten? Gibt es eine Art von "sozialem"Egoismus, das ist: das Aufsuchen und Ausnützen sozialer Situationen zum Zwecke eines individuellen Profits?
- II. Aus der Sicht der Gruppenteilnehmer sind gegebenenfalls die Vorstellungen zur "Bedeutung von Gruppenarbeit" zu gewinnen.

2.3. Beschreibung des Vorgehens

2.3.1. Gewinnung der Arbeitsgruppen

Beinahe kommt es einer Sisyphusarbeit gleich, alltägliche Arbeitsgruppen zur Mitarbeit zu bewegen. Sie in Schule und Universität, in Forschungsinstituten und Industriebetrieben hingehen zu finden, bereitet weniger Mühe.

Von den Ansprachemöglichkeiten:

- a) Gruppe wird zum Gruppengespräch vom Gruppenleiter oder der vorgesetzten Institution **b e f ö h l e n**,
- b) auf einer ihrer Sitzungen wird die Gruppe **p l ö t z l i c h** mit dem Anliegen des Untersuchers konfrontiert,
- c) durch autorisierten Anschlag wird das Anliegen veröffentlicht,
- d) das Einverständnis einzelner Gruppenmitglieder wird gewonnen; diese erwerben wiederum das der restlichen,

brachte b) keinen Erfolg; die Abwehr der Gruppe wurde wirksam (... "Wir haben gerade im Augenblick so viel zu tun!"). Die besondere Abhängigkeit "befohlener" Gruppen scheint einer relativ kurzen Exploration und "freiem" Gespräch entgegen zu stehen. Die vom Untersucher zugesicherte Anonymität zählte nicht wegen der Befürchtung, etwas preiszugeben, das schaden könnte. Daher wurde auf die Möglichkeit a) verzichtet. (Erst ein längeres Gespräch könnte diese (un-)begründete (?) Angst beseitigen.) Bei einem Trend "Versuchspersonenmüdigkeit" unter Studenten der Sozialwissenschaften (Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Betriebswirtschafts- und Volkswirtschaftslehre) erstaunte es nicht, daß jegliche Reaktion auf c) ausblieb, zumal es sich nicht um ein groß-angekündigtes Forschungsprojekt handelte und somit der Aufwand nicht vergütet werden konnte. Das Vorgehen nach d) bewährte sich, wenn auch nur aufgrund einer gewissen Beharrlichkeit: In zahllosen Telefonaten mußte Auskunft gegeben werden, ohne die eigentliche Thematik (Grundreiz!) anzuschneiden.

Daß sich viele Studenten vor dem Examen zu Gruppen zusammenschließen und sich gemeinsam vorbereiten, ist geradezu ein Paradigma im Sinne der Thematik. Der zweite wichtige Grund für die überwiegende Zahl studentischer Arbeitsgruppen ist das Wirksamwerden von Solidarisierungsmechanismen. Dieselbe Disziplin und der Gedanke, später als Untersucher vor dem gleichen Problem zu stehen, verbindet. Die Bereitwilligkeit von Gruppen aus der sozialwissenschaftlichen Arbeitspraxis ist anscheinend ebenfalls dieser Solidarität zu verdanken.

Dem Stellenwert dieser Gruppenstudie in der Gesamtarbeit entsprechend werden e l f Gruppen, die insgesamt f ü n f z i g Personen umfassen, für ausreichend angesehen. Das sind:

- 1 Abitur-Vorbereitungs-Gruppe
- 3 Vordiplom-Vorbereitungs-Gruppen (Psych.)
- 4 Diplom-Vorbereitungs-Gruppen (Psych.)
- 1 Arbeitsteam von Kinder-Verhaltenstherapeuten
- 2 Projektteams von Soziologen und Politologen in einem Forschungsinstitut

(Erinnert sei an die Tatsache der mehrfachen Ablehnung bzw. Verweigerung, die hier natürlich nicht erscheint.)

2.3.2. Kleine deskriptive Statistik der Arbeitsgruppen

Tab. Nr. 4, geordnet nach Datum der Erhebung. (11 Gruppen; Insgesamt 50 Vpn, davon 31 weiblich.)

Gruppe	Mitglieder	Alter Ø	♀ : ♂	Gruppen- größe	externe Aufgabe	Gruppen- tradition	Gruppensitzung: Häufigk. Dauer
A	Psych.-Stud.	23	3 : 0	3	Vordiplom	4 Monate	1 x Woche 3-4h
B	Psych.-Stud.	26	3 : 4	7	Diplom	2 Monate	2 x Woche 3-4h
C	Psych.-Stud.	25	3 : 1	4	Diplom	5 Monate	mehr als 3-4h 2 x Woche
D	Psych.-Stud.	25	0 : 3	3	Diplom	6 Monate	wenig. als 2h 1 x Woche
E	Psych.-Stud.	26	3 : 1	4	Diplom	2 Monate	2 x Woche 2h
F	Psych.-Stud.	24	3 : 1	4	Vordiplom	3 Monate	1 x Woche 3h
G	Abiturienten	19	4 : 0	4	Abitur	12 Monate	wechselnd
H	Soziologen u. Politologen	30	1 : 2	3	Arbeits- projekt	ca.2 Jahre	wechselnd
I	Psych.-Stud.	25	4 : 0	"	Vordiplom	7 Monate	zunehmend häufi- ger und länger
K	Kinderthera- peuten(Psych.)	27	6 : 4	10	Fallbe- sprechung	6 Monate	1 x Woche 2h
L	Soziologen u. Politologen	30	1 : 3	4	Arbeits- projekt	3 Monate	unregelmäßig (ge- legentl. 1 ganzen Tag)

2.3.3. Untersucher

Der Autor ist Untersucher. Spezielle theoretische Kenntnisse: Sozialpsychologie der Gruppe, Gruppenpädagogik; praktische Erfahrungen: strukturierte Interviews, Einzelexplorationen, Gruppendiskussion, Gruppenarbeitserfahrung.

2.3.4. Durchführung und Verlauf der Gruppengespräche

An ihrem gewohnten Sitzungsort wurden zehn Gruppen in der Zeit vom 3.5. bis 25.6.74 (eine Gruppe bereits am 15.3.74) exploriert; im Durchschnitt dauerten die Gespräche 100 Min. Anfangsplaudereien und das Aussteuern des Tonbandgerätes dienten zum "Warmwerden". Dann wurde eine schriftliche Einführung in die Thematik (s. Anlage), die absichtlich unwissenschaftlich und vage gefaßt worden war, vorgelegt. Wenn das Gespräch sich nicht sofort daran entzündete, wurde eine Gelegenheit zum "Auftauen" geboten: die Darstellung der Geschichte der Gruppe, vor allem wie es zur bestehenden Konstellation in der Gruppe gekommen war. Grundgedanke für den Einsatz von Interventionen war, die Gesprächspositionen Untersucher hier und Gruppe dort, nur so lange aufrechtzuerhalten, bis die Gruppenmitglieder auch untereinander das Thema zu diskutieren begannen, um dann in den Hintergrund zu treten. Nicht beabsichtigt wurde, die Gruppe "abzufragen"; dennoch schien es bei Gruppen mit besonders zäher Dynamik gelegentlich notwendig, zusätzliche Grundreize - als Behauptung oder Frage anzubieten. Wie die Erfahrung zeigt, gilt die Faustregel "Nicht-Direktivität in Bezug auf das Problem und Direktivität in Bezug auf die Form" (MUCCHIELLI, 1973) nicht für den gesamten Verlauf der Gespräche, sondern vornehmlich für den "mittleren Hauptteil". Besonders in der Anfangsphase muß der Untersucher in klaren statements mitteilen, was er von der Gruppe möchte. Da der Grundreiz nur das Thema und die Aufforderung zum Gespräch nennt, waren einige Gruppen zunächst desorientiert. Diese Art Aufgabensituation war neu für sie. - Hierin scheint tatsächlich ein grundlegender Unterschied zum Experiment zu bestehen. In der Experimentalsituation wissen die Gruppen, daß eben "experimentiert" wird, unabhängig davon, ob diese ob diese Situation nun zum erstenmal auftritt. Die typische Vpn-Einstellung des "sich seiner Freiwilligkeit wohl bewußten Opferlammchens" macht sich breit. Anstatt sich wie die Experimentalsituation gleichsam als seltene Form der Unterhaltung anzubieten, verlangt die Explorationssituation hingegen Arbeit: Reflexion, Deskription, Konzentration usw. So beteiligten sich zu Beginn nicht alle Gruppenmitglieder

gleichhäufig, obwohl die Gruppengröße von durchschnittlich vier Personen dies erwarten ließe. In diesem Fall begann das Gruppengespräch als Gespräch zwischen Untersucher und einem Mitglied, wobei der Untersucher bemüht war, dieser Profilierungsabsicht entgegenzuwirken und die übrigen Mitglieder ebenfalls zu motivieren.

2.3.5 Technische Details der Auswertung

2.3.5.1. Auswertungsebenen

Die Auswertung muß sich der drei Ebenen vergewissern:

- A) Alltägliche Wirklichkeit der Gruppe,
- B) Sprachträger (Tonbandaufnahme), enthält unter anderem Alltagswissen der Gruppe,
- C) Interpretationen des Untersuchers (Schlußfolgerungen und Einbringen von Theorien).

Objekt der Auswertung im strengsten Sinne ist der Sprachträger; alle Sprachträger werden als Folien angesehen, die vereint die Struktur des Alltagswissens erscheinen lassen. Nur insofern Alltagswissen den wirklichen Dingen zuzuordnen ist,³⁰ betrifft die Auswertung die alltägliche Wirklichkeit der Gruppe. Wollte man ein Verfälschen der Auswertung durch den Untersucher ausschließen, müßte die Ebene C) vermieden werden. In dieser Konsequenz wären die Sprachträger in vollem Wortlaut zu veröffentlichen und der individuellen Deutung des Lesers zu überlassen. Das ist aus guten Gründen nicht zumutbar.

So schließt die klassifikatorische Aufbereitung, d.h. die konzentrierte Zusammenfassung, durch die Auswahl der semantischen Analyseeinheiten bestimmte interpretatorische Akte ein. Dem Vorwurf, auf diese Art und Weise mit dem ganzen Unterfangen nur "die Ostereier zu finden, die man vorher versteckt hat"³¹, läßt sich zweierlei erwidern: Erstens handelt es sich bei dem Vorwurf um ein grundlegendes erkenntnistheoretisches Problem, dessen Lösung hier nicht versucht werden kann; zweitens kann auf den üblichen "empirischen" Behelf verwiesen werden, denselben Sprachträger von mehreren Beurteilern inhaltlich kategorisieren zu lassen.³²

2.3.5.2. Arbeitsschema für die klassifikatorische Aufbereitung

1.) Themenlisten von allen Bändern erstellen, d.h. es wird ein Verzeichnis logisch zusammenfaßbarer Aussagen angelegt,

vergleichbar einem in sich ungeordneten Inhaltsverzeichnis eines Buches (Zählwerk des Tonbandgerätes berücksichtigen).

2. Die einzelnen Themenlisten werden in sich geordnet nach "Bedeutsamkeit" der Fragestellung und "Bedeutung der Gruppenarbeit für die Mitglieder", so daß zusammenhängende Inhalte zu Gruppen angehäuft werden.

3. Die bereinigten Themenlisten werden in einer Übersicht gegeneinander gestellt. Aus dem Vergleich entsteht e i n Klassifikationssystem (gegebenenfalls nach Ober- und Unterbegriffen). Dies enthält somit die Analyseeinheiten.

4. Randlochkarten, durch die Analyseeinheiten gekennzeichnet, dienen bei erneutem Anhören der Bänder unter Zuhilfenahme der Themenlisten (Zählwerk des Tonbandgerätes) dazu, prägnante Aussagen festzuhalten. Als "prägnant" gelten in Bezug auf die Analyseeinheiten:

- besonders klare und präzise Sätze,
- besonders offene und einmütige Aussagen,
- gegnerische Positionen,
- einprägsame, illustrative Beispiele,
- ungewöhnliche Standpunkte.

Es ist hingegen zu vermeiden, Sätze auszuwählen, die, aus dem Kontext isoliert, einen anderen Sinn ergeben als mit dem Kontext.

5. Die ausgewählten prägnanten Aussagen von allen Sprachträgern werden nach den Analyseeinheiten zusammengefaßt. Die Struktur des Alltagswissens wird vorgeführt, indem die Zitate als Bausteine³³ zusammengefügt werden, wobei im Schriftbild zwischen "Zitat" und TEXT DES AUTORS zu unterscheiden ist. Das Klassifikationssystem findet sich im Anhang.

2.4. Ergebnisse der explorativen Gruppenstudie

2.4.1. Klassifikatorische Aufbereitung von elf Gruppenprotokollen

V o r b e m e r k u n g:

Auf den methodischen Anspruch der explorativen Gruppenstudie sei nochmals verwiesen. Hier eine Verrechnung zu erwarten, hieße die Absichten mißverstehen. Die eigentliche Interpretationsleistung liegt in der klassifikatorischen Aufbereitung der Sprachträger (Tonbandprotokolle). Die statements werden entsprechend den Analyseeinheiten (Klassifikationsgrößen) zusammengestellt und mit Marginalien versehen; diese sind weniger Wertungen noch Ergebnisse, sondern eher plausible Lese- und Verständnishilfen. Die dokumentierten Äußerungen der Gruppenteilnehmer werden im folgenden in "Normalschrift" wiedergegeben, Marginalien, ergänzende Bemerkungen sowie dokumentierte Äußerungen des Untersuchers durch "BLOCKSCHRIFT" gekennzeichnet. Der in Klammern nachgesetzte Code verweist auf die Herkunft des statement, wobei der Buchstabe die Gruppe kennzeichnet (vgl. dazu "Kleine deskriptive Statistik", Seite 95) und die Zahlen den Ort auf dem Band laut Tonband-Zählwert angeben. Zur besseren Handhabung der dokumentierten Äußerungen, z.B. wenn Bezug genommen wird, wurden die statements durchnummeriert.

Die Gliederung der folgenden Darstellung wird nicht in gleicher Weise wie die Gliederung der gesamten Arbeit vorgenommen. Die Prinzipien empirischen Vorgehens bei der klassifikatorischen Aufbereitung unterscheiden sich von den Denkprinzipien, die der Arbeitsgliederung zugrundeliegen. Daher wurden die Ordnungssymbole verändert.

- a. Objektive Begründbarkeit der Gruppenarbeit oder subjektive Begründung. Zur Bedeutsamkeit der Thematik.

Die Gruppen wurden laut Instruktion mit dem Bild einer Auswirkung der jetzigen Gruppenarbeit auf zukünftiges individuelles Arbeiten konfrontiert. Damit war ihnen eine Sichtweise abverlangt, von der zunächst nicht bekannt war, ob sie überhaupt für Gruppenteilnehmer grundsätzlich bedeutsam ist. Zur Illustration der Bedeutsamkeit werden zwei Positionen vorgeführt:

- a.a. Die aus objektiven Gegebenheiten (Sachlogik) ableitbare Notwendigkeit der Gruppenarbeit und
- a.b. die auf die Ansprüche des Individuums abzielenden Gründe.

a.a.

OBJEKTIVE NOTWENDIGKEIT DER GRUPPENARBEIT

1

"Ich glaube schon, daß es richtig ist, daß man Teamarbeit im einzelnen gar nicht reflektiert und - das sag' ich zumindestens mal für mich - mit einer Prämisse rangeht: wir arbeiten natürlich im Team. Das, find' ich, stimmt schon!" (H 2347)

DIESER VERDACHT AUF UNREFLEKTIERTE PRÄMISSEN LIEGT AUCH BEI SOLCHEN ÄUSSERUNGEN NAHE:

2

"Die Gruppe an sich ist notwendig. Man muß sich zusammensetzen, wenn man im Beruf steht." (K 1257)

3

"Es ist so üblich. Alle Psychologiestudenten bilden bis jetzt Gruppen, wenn sie Prüfungen machen.

- WARUM?

- Weil man meint, daß es besser ist!" (F 0245)

4

"Man hat einfach zur Prüfungsvorbereitung eine Gruppe gesucht. Ich hab' schon lang' eine gesucht. Aber ich hab' das Gefühl, daß das immer so irgendwie geheim gehalten wird." (A 0245)

BESONDERS DIE ALS ARBEITS-
TEAMS ORGANISIERTEN BERUF-
LICHEN GRUPPEN GREIFEN DEN
VERDACHT AUF:

5

"In unserem Bereich ist Teamarbeit keine Frage der Ideologie, sondern von unserer Arbeitstätigkeit her ist eine objektive Notwendigkeit, Teamarbeit zu betreiben, gegeben. Ich glaube, da werden mir die anderen zustimmen, daß es nicht möglich ist, einen Plan aufzustellen und dann zu delegieren." (H 2152)

DIESE ANSICHT WIRD NOCH
HERVORGEHOSEN:

6

"Ich glaube, daß man eine ganz bestimmte Arbeitstätigkeit nur in Teamarbeit machen kann: wie etwa wissenschaftliche Arbeit. Da ist es nicht mehr möglich, daß man Inhalte delegiert, weil diese Art von Arbeit, die wir treiben, ja auch sozusagen neue Inhalte schafft und auf Kommunikation zwischen Gleichberechtigten angewiesen ist."
(H 1561)

7

"Wissenschaftliche Arbeit kann man nicht vorantreiben durch das Verfolgen von Entscheidungslinien (DURCH ANORDNUNG VON OBEN), sondern da geht's um Argumente, da geht's um Auseinandersetzung!" (H 2055)

NEBEN WISSENSCHAFTLICHER AUS-
EINANDERSETZUNG WERDEN AUCH
AUFGABENANFORDERUNGEN GEL-
TEND GEMACHT.

8

"Mit der Zeit hat man gesehen, daß Einzel-Projekte (d.h. einzeln bearbeitete) doch

nur geringe Ausschnitte von Problemen bewältigen können; daß sie, wenn solche sich an große Sachen heranwagen, doch relativ verengt bleiben. Und darüberhinaus aus praktischer Erfahrung ist Gruppenarbeit entstanden.

- Ja, wenn man heute interdisziplinär arbeiten will, kommt man nicht ohne Arbeitsgruppen aus, vor allem, wenn es empirische Projekte sind."
(L 1805)

ZWANGSGRUPPE; D.H. ARBEIT IN GRUPPEN WIRD VORGESCHRIEBEN.

9

"SIE HATTEN DAS BEISPIEL EINER ZWANGSGRUPPE GENANNT! ICH HABE DEN EINDRUCK, DASS AUCH S I E HIER ZWANGSLÄUFIG IN EINER GRUPPE ARBEITEN. IST DIESER EINDRUCK VERKEHRT?

- Unter Zwangsgruppe würde ich verstehen, wenn bestimmte Aufträge von außen zugeordnet werden und wenn man sagt: da braucht man den, den und den dafür,...die sollen sich eben zu einer Gruppe zusammenschließen. Das ist etwas anderes als wenn man sagt: z w a n g s l ä u f i g verlangt das Thema, daß wir eine Gruppe bilden und wir suchen uns die Leute möglichst selbst aus." (L 1900)

EINE DERARTIGE BEGRÜNDUNG FÜR GRUPPENARBEIT, WIE SIE UNTER DEN HIER VORGEFÜHRTEN PUNKTEN VOLLZOGEN WIRD, RELATIVIERT SICH AUS DER BLICKRICHTUNG DER BETROFFENEN GRUPPENMITGLIEDER (UND WIRD UNTER "II." WEITERGEFÜHRT).

10

"Ich möchte in Zukunft darauf achten, daß ich Kollegen kriege, die selbständig arbeiten können; d.h. die in der Lage sind, ohne gegenseitige Bestätigung und Absicherung ganz bestimmte Dinge zu entwickeln, zur Diskussion zu stellen und selbständig zu vertreten, ohne daß Koalitionsbildung (HIER NEGATIV BEWERTET) schädlich für die Projektarbeit selber wie auch für die Zufriedenheit der einzelnen wird. Vielleicht sollte man das besser nur noch "Arbeitsgemeinschaft" nennen?" (H 2667)

DIE INNERE DYNAMIK DER GRUPPE
WIRD ABER BERÜCKSICHTIGT.

11

"Es käme aber darauf an, die gruppendynamischen und emotionalen Überfrachtungen, die in dem bisherigen Klima stattgefunden haben, auf irgendeine Weise bearbeitbar zu machen, daß nicht derartige irrationale Konsequenzen sich ergeben, - wie sie sich ergeben haben (ANSPIELUNG AUF DAS SCHEITERN DIESER GRUPPE). Ich würde das Lösen von gruppendynamischen Problemen dann doch lieber in freiwillige Gruppen verlegen wollen, die ich mir aussuchen kann." (H 2940)

a.b.
AUF DIE INDIVIDUEN ABZIE-
LENDE GRÜNDE

SCHÜLER, STUDENTEN UND BE-
RUFSTÄTIGE SEHEN SICH IN SCHU-
LE, UNIVERSITÄT BZW. BETRIEB
INSTITUTIONALISIERTEN ARBEITS-
BEDINGUNGEN AUSGESETZT. DER
GRUPPE UND DER GRUPPENARBEIT
KOMMT IN DIESEM ZUSAMMENHANG
DIE AUFGABE ZU, DIE AUSWIR-
KUNGEN SOLCHER INSTITUTIONA-
LISIERTEN BEDINGUNGEN AUF DEN
EINZELNEN ZU VERÄNDERN (EMAN-
ZIPATORISCHE FUNKTION).

12

"Daß sich die Interessen der Institution, die das Team ins Leben gerufen hat, stoßen mit den Interessen des Teilnehmers, ist eine Situation, die nicht unbedingt eintreten muß. Da müssen bestimmte Randbedingungen gegeben sein, daß das der Fall ist. Ich halte das für etwas problematisch. Ich gehe jetzt einmal von mir aus: ich arbeite nur in einer Organisation, in der es mir gelingt, meine persönlichen Interessen einzubringen. Wenn das nicht gelingt, dann geh' ich da raus." (H 2470)

DAS BERICHTETE BEISPIEL EINER
FRÜHER STATTGEFUNDENEN GRUP-
PENARBEIT ZEIGT, WIE DIE GRUP-
PE DEM ENTGEGENKOMMT.

13

"Es waren damals im Grunde doch Einzel-
Untersuchungen; die Gruppe hat sich immer
nur darüber verständigt. Die Gruppe hat

sich als G r u p p e sozusagen nur politisch immer wieder gebildet, nämlich mit oder gegen die Kommission (= DER AUFTRAG-GEBER).

- MEINEN SIE SOLIDARITÄT DAMIT?

- Die Funktion der Vertretung der Interessen! So, daß man gesagt hat: bei dem Projekt dieses Mitglieds, da setzen wir uns alle dahinter, das wird behandelt. Da wollen wir 'mal schauen, ob wir das nicht durchkriegen!"
(L 1888)

VON DER UNTERSTÜTZUNG FACH-
LICHER EINZELINTERESSEN DURCH
DIE GRUPPE ABGESEHEN, WIRD
DIE FRAGE AUFGEWORFEN, OB DIE
GRUPPE AUCH ZUR DURCHSETZUNG
EMANZIPATORISCHER ANSPRÜCHE
DIENEN KANN, - GERADE IN ANBE-
TRACHT DER PROBLEMATIK, DIE
ENTSTEHT, WENN GRUPPEN IN
HIERARCHISCHEN ORDNUNGEN IN-
STALLIERT WERDEN.

14

"Es gibt Prämissen, die man zwar in Frage stellen kann, aber...die Prämisse ist bei uns, daß das Haus hier hierarchisch geplant war... - Das ist es doch auch vom Äußeren her! - ...also da ist der Chef und da ist der Oberpsychologe und dann kommen die Unterpsychologen. Man kann natürlich versuchen, mit Teamarbeit das aufzubrechen, um Entscheidungsprozesse durchsichtig zu machen. Aber prinzipiell, obwohl die Gruppe institutionalisiert ist, wird solch eine hierarchische Ordnung eigentlich eingehalten." (K 0273)

DIE BETREFFENDE GRUPPE VER-
WEIST DENN AUCH AUF SCHLECHTE
ERFAHRUNGEN.

15

"Es ist so; was immer wir in der Gruppe entscheiden..."

- Da gibt es mehrere Beispiele dafür! -

...wir werden schließlich doch überrannt.

Auch wenn wir uns untereinander solidarisieren, so haben wir letztlich doch keine Entscheidungskompetenz." (K 0403)

AN DER POSITION DES GRUPPEN-
LEITERS ENTZÜNDEN SICH KON-
FLIKTE, DIE IN EINEM FALL SO-
GAR ZUM SCHEITERN DER GRUPPEN-
ARBEIT FÜHREN (GRUPPE H).

16

"In der Position eines Gruppenmitglieds in der Hierarchie (des Hauses), darin seh' ich einen Sprengsatz für Teamarbeit! Ich seh' das so, daß Teamarbeit irgendwo schon Gleichheit erfordert. Auf der anderen Seite ist es natürlich so, daß Herr X unser Bereichsleiter ist und uns vorgeordnet ist; das hat für die Arbeit im Team Konsequenzen. Er hat weniger Zeit und das drückt sich dann auch in seinem Anspruch an die Teamarbeit aus.

- So ist es. Es besteht die Notwendigkeit, daß wenn Herr X seine Position durchsetzen will, daß er seine Machtmittel ins Spiel bringen muß, weil er einfach nicht die Gelegenheit hat, das alles mal wissenschaftlich zu durchdenken." (H 1938)

DAZU MEINT DER GENANNTTE:

17

"Ich habe immer gemeint, man müßte 'grad in der Teamsituation ohne weiteres in der Lage sein, die Tatsache, daß die drei oder vier in anderen Kontexten (GEMEINT SIND DIE BERUFLICHEN POSITIONEN IM HAUS) andere Rollen oder Aufgaben haben, zu vernachlässigen. Aber das scheint nicht zu gehen!" (H 2093)

18

"SIND SIE ZUSAMMENGEBLIEBEN?

- Wir sind nicht zusammengeblieben. Wir sind jetzt in getrennten Projekten.

- Er (GRUPPENLEITER) ist ausgesichert.

Nein, nein, nein, das müssen wir schon richtig stellen! Er bearbeitet das Projekt weiter und wir wurden mit mehr oder weniger sanftem Druck...

- Genau! Da macht sich auch wieder die Position bemerkbar!

...rausgefeuert!

- Also die Begründung lag nicht auf dem Gebiet der Theorie.

- In der "Herrschaftsterminologie" heißt es natürlich anders: es wurde ihnen ermöglicht, ihre Interessen zu verfolgen in einem anderen Projekt.

- Das ist die offizielle Sprache!" (H 1923)

DIE EMANZIPATORISCHE FUNKTION STELLT FORDERUNGEN AN DIE GRUPPE. DARÜBER REFLEKTIERT DIE MIT IHRER SITUATION UNZUFRIEDENE GRUPPE (K).

19

"Eine Kommunikation über die Beziehung untereinander hat nie in der Gruppe stattgefunden. Es wurde zwar erwähnt, daß eine Hierarchie da ist,...allerdings muß man sagen, daß die dominante Person (GRUPPENLEITER) nicht ohne weiteres die Schuldige ist, weil in der Gruppe noch nie das Problem der direkt beteiligten Personen ausgesprochen wurde. Oft hatte wohl der Einzelne das Gefühl: das ist nicht richtig, wie wir uns da organisieren; andererseits hab' ich den Eindruck und ich schließ' mich da mit ein, wurde nie die Initiative ergriffen: wie können wir das regeln, damit sich nicht jeder einzelne unterdrückt fühlt! Sodaß wir im Grunde genommen dies autoritäre "System" stabilisieren."
(K 0521)

VORWURF AN DEN LEITER DIESER GRUPPE.

20

"Wenn der Plan unseres Leiters dem des Direktors entspricht, dann sagt er: "Der Chef will es so haben." Wenn er aber einen anderen Plan hat, gegen den der Direktor ist, dann heißt es: wir müssen zusammenhalten und uns solidarisch durchsetzen.

- Er braucht uns als Gruppe, um sich durchzusetzen." (K 0770)

BEISPIEL EINER GRUPPENARBEIT, DIE VON DEN MITGLIEDERN ALS GELUNGEN BEZEICHNET WIRD
(GRUPPE I).

21

"Wir versuchen nicht hierarchisch, sondern kollektiv zu arbeiten im Gegensatz zu manchen anderen Arbeitsbereichen im Hause." (L 2103)

22

"Wir haben den Bereichsleiter selbst gewählt und uns auch eine Art Verfassung gegeben, die tendenziell eine kollektive Verfassung ist. Wir haben uns diese Arbeitsstruktur selbst ins Nest gesetzt vor allem aus forschungspolitischen Überlegungen, daß wir dadurch eben in der Lage sind, unsere Arbeit in großem Ausmaß mitzubestimmen." (L 2257)

23

"Man kann aber nicht sagen, daß die Sache altruistisch ist: im Grunde profitiert jeder davon. Es gibt hier nur keinen Gruppenleiter, der sich auf Kosten der Gruppe profiliert."
(L 2683)

DIESE GRUPPENARBEIT GEHT AUF
EINE ÜBEREINKUNFT ZURÜCK
(KONSENSUS).

24

"Der Konsensus bestand darin, daß man den Willen hatte, gemeinsam alle Konflikte, alle Dissonanzen, die in Bezug auf die Weiterführung des Projektes bestanden, auszudiskutieren, auszutragen und zu einer gemeinsamen Linie zu kommen. Es gibt keine partikularen Interessen, die der einzelne auf Kosten des Gruppenkonsens verfolgt.

- Damit hängt das Problem zusammen...eines Egoismus. Daß sich Leute auf Kosten der Gruppe profilieren wollen. Dafür ist aber auch wichtig die Einbettung der Gruppe. Es ist nämlich wirklich ein Unterschied, ob eine Gruppe in einem hierarchischen System abgekapselt arbeitet und sich da hochrappelt, oder ob sie für mehr als nur die Gruppe verantwortlich ist. Solche Dinge wie Egoismus werden hier ja auch diskutiert." (L 2586)

GRUPPE VERÄNDERT DIE AB-
HÄNGIGKEIT.

25

"Ich arbeite jetzt schon fünf Jahre hier. Da lernt man solche Dinge schätzen, daß es so etwas wie Solidarität gibt.

- Genau, das hab' ich auch ganz deutlich erlebt. Ich habe irgendwo auch erst zwei Jahre alleine gearbeitet, direkt unter dem Direktor. Ich hab' aber keinen Kontakt gehabt zu einer bestimmten Gruppe. Und von daher hab' ich plötzlich gemerkt, daß ich unheimlich isoliert war und daß ich von Solidarität nichts gespürt hab'. Und auch selber keine aufbauen konnte zu anderen Mitgliedern des Instituts. Für mich ist der Umbruch (WECHSEL IN DIE ARBEITSGRUPPE) sehr stark gewesen. Wahrscheinlich mehr auf dem interaktionistischen Bereich; vielleicht nicht so stark im kognitiven, sondern vielleicht eher im emotionalen Bereich." (L 2756)

26

"Wenn man im Betrieb oder Institut arbeitet, die eine hierarchische Struktur haben...da ist es doch etwas anderes, wenn man eine Einzelarbeit macht, und der Direktor sich dann an einem festbeißt, als wenn man hier als Gruppe arbeitet. Bei einem Gruppenprodukt ist es auch ein ganz anderer Vorgang der Bewertung und Kontrolle von oben." (L 2743)

27

"Ich habe einfach bloß gemerkt, daß eine gewisse Stabilität und Sicherheit erst durch eine Gruppe erreicht wird - als persönlicher Gewinn -, daß also die Abhängigkeit von einem Chef, die sonst da ist, abgebaut wird dadurch, daß man in einer Gruppe arbeitet." (L 2778)

28

"An der Außen- und Selbstbewertung der Arbeit kann man sich in ganz anderer Weise beteiligen. Man ist nicht bestimmten Etikettierungen ausgeliefert, die man kommunikativ dann nicht mehr einholen kann, sondern man kann aktiv mit anderen ein Selbstverständnis der eigenen Fähigkeiten entwickeln." (L 2790)

"SOLL DURCH TEAMARBEIT NACH
IHRER MEINUNG DAS INDIVIDUUM
GESTÄRKT WERDEN?"

29

"Wie stellen Sie sich das vor! Wir werden bezahlt für das, was wir tun. Unser Arbeitgeber hat kein direktes Interesse an unserem Seelenheil. Er muß es indirekt haben, denn nur so ist die Sache produktiv - und nur unter dem Gesichtspunkt hat er's. So offiziell könnte Teamarbeit hier nie unter diesem Aspekt proklamiert werden. (H 2441)

30

"Diese Frage trifft für unsere Situation nicht zu. Ich meine, wenn ich in einer Schüler- oder Studentengruppe bin, dann gehe ich in die Gruppe rein, weil ich selber in erster Linie etwas lernen will; und das Lernen zusammen mit anderen machen will. Während bei uns...ist dies Sich-selber-weiter-qualifizieren zwar möglich durch den Charakter der Arbeit, die wir machen, aber nicht in erster Linie, glaube ich, das Vorrangige. Sondern die ganze Arbeit ist ja vorrangig organisiert, meiner Meinung nach, auf das Produkt hin." (H 1665)

MAN WILL WEITERKOMMEN.

31

"Wenn wir (IN ZUKUNFT) ein Projekt haben,
dann müssen wir das zu mehreren machen.
Allein wurschtelt man nur so vor sich hin."
(K 1450)

32

"Ich glaube, es geht um mehr als einen
Zugewinn, was man hier im Haus erreichen
will: ein Programm, das man dann durchsetzt.
Dazu braucht man auch die fachliche Weiter-
bildung. Man will aber eine längerfristige
Zielsetzung machen. Man will sich nicht nur
weiterbringen, man will auch weiterkommen."
(K 1360)

DIE PROBLEMATIK, WIE GRUPPEN-
ARBEIT INSTITUTIONALISIERTE
ARBEITSBEDINGUNGEN IN IHREN
AUSWIRKUNGEN FÜR DAS INDIVI-
DUUM VERÄNDERT, IST BEI STU-
DENTISCHEN EXAMENSGRUPPEN
VERLAGERT.

33

"Alles Organisatorische sollte man in
Gruppen machen. Damit man mehr Bescheid
weiß. An der Universität ist das so besch...
organisiert, daß jeder zu jedem in Kon-
kurrenz steht. Da find' ich, ist es wichtig,
wenn man sich in Gruppen zusammenschließt."
(F 2778)

34

"An einer großen Universität wird die Ten-
denz so sein, daß wenn man 'mal eine Gruppe
gefunden hat, daß man dann auch bei der bleibt.
Aber optimal fände ich es, wie in einer klei-
nen Universitätsstadt, wo man mit viel mehr
Menschen Kontakt hat und dadurch auch in
m e h r Gruppen kommt." (F 2792)

GRUPPENARBEIT, WEIL DER STOFF
DAS VERLANGT?

35

"Allein hätte man den Stoff nicht bewälti-
gen können....in dem Maße." (A 1990)

36

"...zum Teil weil man den Stoff allein
nicht schaffen würde und auch, weil ich
mich nicht disziplinieren kann....

- Ich setz' mich davon ab! Arbeiten kann ich auch allein. Für mich war es wichtig mit anderen zu sprechen, anstatt nur stur vor mich hinzupauken." (J 2370)

DISKUSSION ÜBER ERWARTUNGEN
AN GRUPPENARBEIT

37

"WEISS MAN ZU BEGINN DER GRUPPENARBEIT SCHON, WAS MAN ERREICHEN MÖCHTE?

- ...die Prüfung bestehen...

Ich glaube, man weiß das immer. Sonst würde man sich ja nicht zu Gruppen zusammenschließen, wenn man nicht ein gemeinsames Ziel hätte. -

- HATTET IHR EIN GEMEINSAMES ZIEL?

- Ziel war, die Prüfung zu schaffen.

- ...Ich glaube, e r w a r t e t hat sich jeder etwas. Sonst würde er nicht 'reingehen!" (C 0660)

38

"Ich hatte den Eindruck, daß das doch für jeden persönlich...irgendwie am Anfang war im Hinblick auf die Prüfung und daß man nicht vorausgesehen hat, was man da aus der Gruppe profitiert." (J 2280)

39

"Ich glaube, daß die Erwartungen bezüglich der Gruppe recht unterschiedlich sind. Daß also manche die Gruppe nur als zusätzliche Einrichtung empfinden, d.h. wenn sie nicht da wäre, würde die Arbeit auch ausreichen. So seh' ich das zum Beispiel bei dir, C., daß du auch ohne die Gruppe hinkommst... und daß für andere die Gruppe wichtiger ist.

- Für dich, L., war das glaub' ich, anders: du hast am Anfang immer mitgeschrieben. Für dich hat die Gruppe die Funktion "Was bietet sie mir?" Also das ist so mehr ein Extrem bei euch beiden.

- Ich würde nicht sagen: "Was bietet die Gruppe?" Für sie ist die G r u p p e einfach viel wichtiger. Ich meine, diese Einstellung "Was bietet die Gruppe?" ist ja eigentlich noch mehr bei jemand, der unabhängig von der Gruppe ist, während bei der L. auch das Angewiesensein auf die Gruppe da ist." (B 2510)

GRUPPE IST KEINE SOZIALEIN-
RICHTUNG "GEBEN" UND "NEHMEN"

40

"Gruppe ist keine Sozialeinrichtung, daß nun einer, der überhaupt nichts tut, da mitgeschleift wird.

- WIESO NICHT? WENN EINE ZUM BEISPIEL EIN KRANKES KIND ZU HAUSE HAT....

Das ist etwas anderes. Aber sonst muß schon jeder irgendwie dazu beitragen...er kann nicht schmarotzen und dann dadurch die Prüfung schaffen. Man stellt irgendwelche Erwartungen schon an jeden.

- Und so...: Geben und Nehmen soll sich ausgleichen." (A 2150)

41

"Wenn ich in die Gruppe ginge und sagen würde: ich will nur g e b e n ... -

- Dann würd' ich zu Haus' bleiben!
...dann würde ich daheim bleiben." (C 0662)

42

"Ich muß mir die Zeit nehmen und auf andere eingehen, wenn ich Gruppenarbeit mache; denn die anderen nehmen sie sich ja auch." (C 1467)

"NEHMEN" ÜBERWIEGT UNTER DEM
ASPEKT "E F F E K T I V I -
T Ä T"

43

"Ich geh' in die Gruppe, um gefordert zu werden." (J 3370)

44

"Ich bin in die Gruppe gegangen, weil ich mir eine Arbeitserleichterung erhofft habe."
(A 1750)

45

"Das hat einen sehr egoistischen Grund: weil ich im Beruf stehe, habe ich sehr wenig Zeit, mich auf die Prüfung vorzubereiten. Daher war ich hier auch mehr oder weniger Konsument." (D 0102)

46

"Man kann einfach von den anderen profitieren. Der eine weiß mehr auf dem Gebiet, der andere mehr auf jenem." (D 0118)

47

"Ich wußte, daß der W. und der T. gute Arbeiter sind. Ich fühle mich auch echt gut versorgt."
(D 0129)

48

"Ich würde das auch persönlich festmachen: weil ich wußte, daß das eine Gruppe ist, wo sehr viele verschiedene Meinungen da sein werden, wo eben auch wirkliche Exponenten da sind." (D 0700)

49

"Wir haben unterschiedliche Interessen gehabt. Ich hab' mich geärgert, daß geschwafelt wurde. Du wolltest pauken.

- An Effektivität war mir zum Beispiel nicht so viel gelegen. Mir war daran gelegen, auf dem Laufenden zu sein, über die Prüfung zu reden, usw.....ich bin darin voll auf meine Kosten gekommen." (D 1215)

50

"Es gibt eben auch Gruppen, wo geredet und geratscht wird und die Arbeit so in der letzten Viertelstunde gemacht wird. Das hab' ich oft erlebt, das fand ich sehr schlecht...., weil einfach der Ernst nicht da war zu arbeiten. Einer hat sich auf den anderen verlassen: der andere wird's schon wissen!" (E 1980)

51

"Nur unter der Bedingung, daß ich weiß, daß die Leute auch arbeitswillig sind, würde ich wieder Gruppenarbeit machen. Das merkt man ja schnell."
(E 2040)

52

"Nur in Bezug auf ein Ziel (DEFINIERTES ARBEITS-ZIEL) würde ich wieder Gruppenarbeit machen."
(E 2048)

b. Vorstellungen der Gruppenmitglieder über
Gruppenarbeit

b.a. Gruppenarbeit als Geselligkeit

Ü b e r s i c h t :

Seite

b.a.a. Im Verlauf der Gruppenarbeit erhält
die Gruppe Selbstwert

114

b.a.b. Gruppenarbeit als lustiges und ge-
selliges Ereignis

115

b.a.c. Für den Einzelnen lassen sich Selbst-
wert der Gruppe und Effektivität nicht
trennen.

116

b.a.d. Gruppenarbeit für die Abiturienten-
gruppe

119

b.a.a.

IM VERLAUF DER GRUPPENARBEIT
ERHÄLT DIE GRUPPE S E L B S T-
W E R T .

53

"Ich würde sagen, daß wenn es nicht d i e Gruppe geworden wäre, wie sie jetzt besteht, dann wär' ich wieder abgesprungen.

- Ich glaub' aa', grundsätzlich der Gedanke (GRUPPE ALS MITTEL ZUR EFFEKTIVITÄTSSTIEGERUNG SEHEN) is net verwerflich, aber es war'n halt Leit', die ma' bessa kenna g'lernt hoat und die net so war'n, daß ma' g'sogt hätt': um Gott's Wui'n, glei wieder 'naus oda so...

- Es ist zu reduziert so!

- Man muß aber auch sagen: was hat man sonst. Ist 'mer sonst noch in Gruppen... und...ich bin in Gruppen und da lern' ich! Also: i c h muß nicht in die Uni gehen, damit ich mich menschlich weiterentwickle, sondern da ist eine Gruppe, mit der ich mich sehr gerne menschlich auseinandersetze. Das ist sie aber dazu g e w o r d e n. Ich bin nicht hierher gegangen, daß ich mir gesagt hab': jetzt muß ich mir eine Gruppe suchen, damit ich mich abschleifen kann."

(J 3315)

54

"Ich weiß auch nicht ganz ehrlich, ob der Arbeitseffekt der Gruppe für mich so das Größte war; ob nicht für mich eigentlich persönlich d a s wichtig war, daß ich i n e i n e r G r u p p e arbeite... also vom Arbeitseffekt her, weiß ich das nicht so genau." (F 2240)

55

"...daß die Gruppe p e r s ö n l i c h e n W e r t hat, würde ich voranstellen vor den Arbeitseffekt! Für mich!" (F 2510)

56

"Unsere Gruppe ist eigentlich auch mehr als eine Arbeitsgruppe geworden, dadurch daß wir halt so lange zusammen waren.

- HABT IHR DEN SOZIALEN KONTAKT HABEN WOLLEN?

- Bei mir ist es so. Eigentlich schon, weil ich die Leute aus meinem Semester kaum kannte. Das fand' ich irgendwie blöd, daß die Leute da so einzeln 'rumrennen.

- DER GRUND DAFÜR...

- ...daß es so viele sind; es wird in Psychologie dadurch so anonym." (A 1815)

b.a.b.

GRUPPENARBEIT ALS LUSTIGES
UND GESELLIGES EREIGNIS

57

"Also für mich hat die Gruppe nur noch gesellschaftliche Funktion.

- Ja, da beklungeln wir so alle Themen." (K 1291)

58

"Mir hat's Spaß gemacht. Ich bin gern hergegangen, weil ich gewußt hab', jetzt kannst du dich ein bißchen unterhalten." (C 0700)

59

"Es war lustiger, wenn man wußte: jetzt triffst du die wieder. Das hat einfach mehr Spaß gebracht als ständig vor dem Buch zu hocken...mit anderen Leuten zu reden." (A 1761)

60

"...wegen der guten Laune! ...und was wir geratscht haben." (F 2487)

61

"Daß trotz der verschiedenen Meinungen die ganze Sache in der Gruppe gemütlich abläuft."
(D 0705)

62

"Ich brauch' gerade das Unverbiesterte in der Gruppe. Wenn ich ganz auf mich gestellt wäre, würde ich mich vielleicht verbiestern." (D 0144)

63

"(Solche) Späßchen macht speziell der H. immer...

- Für mich macht das aber die ganze Gruppe.

- DIE GRUPPE KANN DIR DAS GEBEN?

- ...ja, das ist es, was mir gefällt." (B 2910)

64

"Wenn ich an frühere Gruppen denke, das war immer witzig. Es war Anlaß zum Feiern, das Ganze ein bißchen zu entspannen. Es ist einfach schade, dann auf Gruppenarbeit zu verzichten und dann so mies im Kämmerchen allein zu sitzen." (D 0900)

b.a.c.

FÜR DEN EINZELNEN LASSEN SICH
SELBSTWERT DER GRUPPE UND EF-
FEKTIVITÄT NICHT TRENNEN:

65

"Das hängt doch sehr stark zusammen: wenn man seine sozialen Wünsche befriedigt, dann wird man doch automatisch leistungsfähiger, weil..., wenn man die sozialen Wünsche nicht befriedigen kann, dann ist man ja frustriert. Das wird sich zweifellos auch auf die Leistungsfähigkeit auswirken, insofern....Ich glaube, daß bei jeder Gruppenaktivität, ganz gleich ob sie mehr arbeits- oder mehr verhaltensorientiert ist, es mitspielt, soziale Bedürfnisse für sich selbst zu befriedigen. Einfach weil man auch Erfolgserlebnisse sucht. Die sicher auch dabei sind, bei der Motivation, in eine Gruppe zu gehen!" (F 2868)

66

"Man kann das nicht so abtrennen, auf der einen Seite Arbeit, auf der anderen Seite Psyche!" (H 2440)

67

"Es ist ganz klar, daß die Teamarbeit auch eine affektive Komponente hat!" (H 1686)

68

"WENN IHR DIE WAHL HÄTTET, ALLEIN ODER IN GRUPPEN ZU ARBEITEN...

- Ich würde die Gruppe vorziehen!

- WELCHE ART VON GRUPPE WÜRDEST DU DANN
VORZIEHEN: ZIEMLICH KONSTANT DIE GLEICHE
BESETZUNG ODER ABER EINE ART DER GRUPPEN-

BILDUNG, SICH JEWEILS IMMER NUR IN BEZUG
AUF SEMESTER ODER SEMINAR ZU TREFFEN?

- Ich finde, zum Arbeiten kann man das Gruppendynamische nicht außer Acht lassen. Es ist wirklich wahnsinnig wichtig, daß man sich gut versteht. Ich kann also nicht arbeiten in einer Gruppe, wo ich das Gefühl hab', ich könnt' mit denen nachher hinterher nicht zum Biertrinken gehen... Da würde ich mich wahnsinnig unwohl fühlen.
- Das hat aber schon Nachteile, wenn man wirklich intensiv über längere Zeit zusammenarbeitet: daß man sich festfährt und doch immer zu einer Meinung kommt, daß neue Ideen nicht mehr dazu kommen. Das würde ich schon als Nachteil ansehen." (F 2818)

ZUM BEISPIEL: L E S E N

69

"Wenn ich mir etwas anlese, dann bin ich auf mich selbst zurückverwiesen - daheim. Ich glaube, das ist eine Einheit: dieser kognitive Gewinn... in Zusammenhang mit den persönlichen Kontakten zu anderen Menschen. Ich will sagen, daß diese emotionalen und die kognitiven Strukturen ganz eng zusammenhängen und daß von daher wirklich ein Unterschied da ist, ob ich das alleine l e s e oder mit einer Gruppe e r a r b e i t e ." (L 2817)

DAS RECHTE VERHÄLTNIS VON AR-
BEIT UND VERGNÜGEN FINDEN.

70

"Beim Vordiplom war das anders. Da war das noch ein soziales Ereignis.

- Ja, bei uns, da hatten wir immer noch eine Flasche, was zu trinken, mitgebracht, Wein oder so, und das war unheimlich auflockernd. Das heißt, da war auch noch so ein persönlicher Kontakt da. Und das war schon wichtig!
- BEI EUCH HIER IST DEMNACH DIE ARBEIT
DAS VERBINDENDE!
- Na ja? Das kommt auch auf die Zeit an, die man hat.
- Ich empfind' das nicht so, als Arbeit! Ich bin auch nicht hierhergegangen, daß ich mehr Information krieg'! Ich hatte aber auch noch keine Erfahrung mit Gruppenarbeit... ich empfinde das als eine spezifische Form

der Freizeitgestaltung, die im Augenblick deswegen so angenehm ist, weil man nicht das Gefühl hat, man macht was, was man sich nicht (ZEITLICH) leisten könnte." (B 2460)

71

"I c h habe zwar manchmal das Gefühl, daß in bestimmten Teamsituationen die affektive Komponente sich verselbständigt, zum Selbstzweck wird und es mehr darum geht als um das Arbeitsprodukt. Doch das sind eigentlich A u s n a h m e n ." (H 1692)

72

"Ich muß sagen, ich hätte am liebsten beides: das Gemütliche und die Arbeit. ...ich tendiere dazu, beides zu gleicher Zeit zu haben und sehe es darin möglich, jetzt nicht e i n m a l zu lernen und d a n n wieder zu quatschen, sondern ich sehe es darin, über ein Thema zu sprechen, im Gespräch mit den anderen weiterzukommen." (F 2528)

73

"Wir hätten manchmal strenger, disziplinierter arbeiten können.

- Ja genau! Das war das, was mir während der Gruppenarbeit manchmal aufgestiegen ist...

- Ja, ja!

- ...aber ich möchte jetzt im Nachhinein sagen: das war vielleicht gar nicht so schlecht!

- Ne, vor allem...

- Das hat mich damals mehr geärgert als es mich jetzt ärgert.

-...vor allen Dingen unter diesem Aspekt, daß es nicht so streng war und etwas aufgelockert war, das war ja gerade das Positive an der Sache! Natürlich kann man das auch negativ sehen. Ich meine, wir hätten in d e r Zeit vielleicht mehr schaffen können. Sicherlich! Aber dann wäre das vielleicht wirklich viel aversiver geworden. Dann wär' ich nicht mehr so gern hierhergegangen!

- Nein, ich meine ein bißchen was anderes. Wo ich ja weiß, daß ich immer sehr dazu beigetragen habe, daß es nicht vorwärtsging;... aber irgendwie hatte ich dann das Gefühl: da kommt nichts mehr bei raus. Da hab' ich mich manchmal ein bißchen geärgert. Aber jetzt hinterher ärgert es mich gar nicht mehr!" (C 1427)

b.a.d.

GRUPPENARBEIT FÜR DIE ABITURIENTENGRUPPE

FÜR DIE ABITURIENTENGRUPPE
IST GRUPPENARBEIT EIN MODUS,
NACH DEM MAN IN DER FREIZEIT
ZUSAMMEN LERNT, EINE ARBEITS-
ALTERNATIVE ZUM ALS UNANGENEHM
EMPFUNDENEN SCHULALLTAG.

74

"Wenn man zu Hause zusammenkommt, sind es Leute, die sich verstehen, die von derselben Art sind. In der Schule ist das so: die Klasse spaltet sich ziemlich auf...

- Ja, die spaltet sich auf!
- Wir haben eine Hauptgruppe und dann immer noch so kleinere.
- ZU WELCHER GEHÖRT IHR?
- Zur Hauptgruppe!
- Die Gruppen haben untereinander relativ wenig Kontakt...
- KANN MAN SAGEN: DIE, DIE GEMEINSAM, IN GRUPPEN, ARBEITEN, SIND DIESELBEN, DIE ZUSAMMEN ABENDS AUSGEHEN?
- Nee, das kann man auch wieder nicht sagen.
- Wir zwei zum Beispiel haben lange Zeit zusammengelernt, ohne uns jemals außerhalb zu sehen." (G 0948)

75

"Man lernt am liebsten mit denen, die einem auch sympathisch sind!" (G 0470)

76

"Wenn man zu Hause zu dritt oder zu viert wirklich Gruppenarbeit macht und es fällt einem ein Blödsinn ein und man lacht dann zehn Minuten, eine Viertelstund'...dann lachst' halt 'ne Viertelstund'! Und kein Mensch regt sich deswegen auf, daß man da die Viertelstund' vertan hat!" (G 0640)

77

"Man hat auch mehr Spaß: man wetteifert ohne zu übertreiben...daß man vielleicht direkt Freude daran kriegt." (G 1404)

GRUPPENARBEIT IST SO WIE DAS
KLIMA BEI EINEM GUTEN LEHRER.

78

"Steht man an der Tafel und weiß nichts, dann sagt er zum Beispiel: "Na, jetzt stehst du auf der Leitung! Steig mal runter von deiner Leitung!" Selbst wenn er das schon fünfmal erklärt hat: er ist nicht ein Mal wild geworden. ...so mit einer Ruhe, ohne daß er sich vor anderen blamiert. Denn das machen doch viele Lehrer und sagen: "Komm, wie b l ö d bist denn du!"

- Der hat einem auch so geholfen, so daß die Klasse überhaupt nichts gemerkt hat, daß derjenige nichts gewußt hat. ...daß der sich nicht genieren mußte. Auf eine ganz tolle Art hat er das gemacht...

- Und du hast dich dann auch selber bemüht, etwas zu wissen oder etwas zu machen...

- Ja, dann hat er einem so'n Anstoß gegeben und dann wußte man es halt. Selbst wenn er einen etwas gefragt hat, dann hat man sich getraut, etwas zu sagen. Denn man wußte ganz genau, wenn man jetzt einen Schmarrn sagt, dann lacht er nicht über einen, sondern sagt: "Na ja, das ist schon ganz gut." Oder er macht einen Witz. Das war aber kein Auslachen!" (G 0850)

b.b.	<u>Gruppenarbeit als Form gemeinsamer Arbeit</u>	Seite
b.b.a.	Zur Zusammensetzung der Arbeitsgruppe:	
	Arbeitsteam soll homogen sein.	122
	Begründung für heterogene Zusammen-	
	setzung.	122
b.b.b.	Technische Auswirkungen der Gruppenarbeit	
	auf den Einzelnen:	
	In der Gruppe fühlt sich der Einzelne	
	informierter.	123
	Man spart Zeit und Aufwand.	124
	Zur Arbeitsleistung bei Gruppenarbeit.	125
b.b.c.	Arbeitstechniken von Examensgruppen:	
	Beispiele: Wie die Gruppe arbeitet.	125
	Sich gegenseitig abfragen.	126
	Sich unterschiedlich spezialisieren.	127
b.b.d.	Arbeitstechnik der Abiturientengruppe	128
b.b.e.	Arbeitstechnik bei wissenschaftlicher	
	Gruppenarbeit (Teamarbeit):	128
	Allgemeine Bestimmung wissenschaft-	
	licher Gruppenarbeit.	128
	Arbeitsweise der gescheiterten	
	Gruppe "H".	129
	Die Gruppe "L" hat einen zufrieden-	
	stellenden Arbeitsstil gefunden.	131
	Gruppenarbeit in der therapeutischen	
	Fallbesprechung.	132
b.b.f.	Das Problem der Arbeitsteilung:	
	Bei wissenschaftlicher Teamarbeit.	134
	In Examensgruppen.	136

b.b.a.

ZUR ZUSAMMENSETZUNG DER AR-
BEITSGRUPPE:

ARBEITSTEAM SOLL HOMOGEN SEIN.

79

"Ich glaube, daß Teamarbeit...wenn man von dieser höheren Stufe der Produktionsform redet,...dann muß eine gewisse Homogenität da sein in Bezug auf wissenschaftliche Standpunkte, Zielsetzung und auf Methodik, Arbeitsweise usw... Dies ist bei uns nicht da, das erarbeiten wir uns mühselig." (H 2224)

80

"Teamarbeit, die ja nur funktioniert, wenn potentiell, also zeitgemäß und qualifikationsmäßig, die Leute relativ gleich in die Sache rein gehen." (H 2116)

BEGRÜNDUNG FÜR HETEROGENE
ZUSAMMENSETZUNG

81

"Man sollte das Projekt (AN DEM DIE GRUPPE JETZT ARBEITET) von verschiedenen Aspekten betrachten. Und so ist auch die Zusammensetzung entstanden, daß in der Gruppe ein Jurist ist, zwei Leute, die ihren Schwerpunkt mehr auf Sozialisationstheorie haben und daß einer da ist, der vorgibt, mehr politologisch orientiert zu sein. Und jetzt noch ein fünfter, der sich mehr um Materialsammlung kümmert." (L 1843)

BEISPIEL EINER HETEROGENEN
EXAMENSGRUPPE

82

"Ich bin der radikale Behaviorist wahrscheinlich. Du bist der liberale Behaviorist! Du bist der Psychodynamiker...

- Der "encounter"!

- ...und der E. ist der soziologisch orientierte Marxist!

- Marxist? Na ja?! Soviel Marxist bin ich auch noch!" (D 0500)

IN DER EXAMENSGRUPPE FINDEN
SICH UNTERSCHIEDLICHE ARBEITS-
TYPEN.

83

"Wir hatten da die peniblen Arbeiter,
die fleißig waren, und dann die, die
mehr die großen Bezüge und Zusammen-
hänge versucht haben." (I 2495)

ZUSAMMENSETZUNG DER ABI-
TURIENTENGRUPPE

84

"Drei, das ist zum Lernen schon zu viel.
Wenn man zu zweit ist, ist man besser auf-
einander eingespielt. Wenn's zu dreien
sind, dann versteh'n zwei und der Dritte
sagt: "Warum". Dann geht's noch 'mal los.
Und dann sagt wieder jemand: "Warum". Dann
geht's wieder los. Das nimmt soviel Zeit
weg." (G 0200)

b.b.b.

TECHNISCHE AUSWIRKUNGEN DER
GRUPPENARBEIT AUF DEN EINZEL-
NEN:

IN DER GRUPPE FÜHLT SICH DER
EINZELNE INFORMIERTER.

85

"Erstens mal mehr Information durch
mehr Leute." (A 0205)

86

"Allein hätte man nicht so vielfältige
Information gehabt." (A 0413)

87

"Auf dem Laufenden sein: Was passiert?
Was hängt am Schwarzen Brett? Das ist
für mich wichtig gewesen, weil ich die-
sen Kontakt überhaupt nicht hab'." (D 0778)

88

"Es gibt vor allem dermaßen viele Ver-
öffentlichungen. Das kann ein einzelner
gar nicht bewältigen. Da braucht man den
Informationsaustausch." (C 1755)

89

"Wie viel es besser ist, nicht allein zu arbeiten, sieht man auch daran, wie oft man erstaunt ist über die Information. Daß man ganz neue Sachen hört!" (B 2385)

90

"Bei einem so großen Gebiet kann einer allein die ganze Information nicht sammeln."
(B 2378)

91

"Durch die Multiplikation der Information wird die Gruppe effektiver." (B 3170)

MAN SPART ZEIT UND AUFWAND.

92

"Gruppenarbeit ist einfach ein Ersparnis an Aufwand.

- IST DAS NICHT EIN IRRTUM? NÄMLICH MEHR-AUFWAND DADURCH, DASS MAN DAS, WAS DIE ANDEREN FÜR EINEN TUN, SELBST DOCH NOCHMAL DURCHARBEITEN MUSS?

- Das kommt auf die Prämissen an. Wenn man Effizienz anstrebt, dann ist Gruppenarbeit richtig. Ich spar' mir einfach fünf Tage (ZUR DURCHARBEIT EINES BESTIMMTEN BUCHES WERDEN ZUM BEISPIEL SECHS TAGE ANGESETZT) und krieg' dann in der Gruppenarbeit die Dinge vermittelt, die ich nicht so gut darauf hab'. Weil die von den anderen bearbeitet werden." (D 0912)

93

"Du kriegst von den anderen die Sachen erzählt, die du selber ausgelassen hast." (D 0335)

94

"WIE IST ES NUN EIGENTLICH MIT DER ZEIT, DEM FAKTOR ZEIT?

- ...für den ganzen Arbeitsaufwand, für die ganze Vorbereitung?

- JA, JA!

- Das ist bedeutend weniger Zeit, würde ich sagen.

- WENIGER ZEIT?

- Auf jeden Fall. Das ist eine Zeitersparnis."
(A 0515)

ZUR ARBEITSLEISTUNG BEI GRUP-
PENARBEIT.

95

"Man erfährt, daß es zum Beispiel möglich ist, einen bestimmten Stoff in einer bestimmten Zeit durchzukauen. Was ich früher nie für möglich gehalten hätte." (F 2714)

96

"Eine gute Gruppenarbeit muß quantitativ viel bringen." (D 0190)

ARBEITSSPANNE

97

"Wenn ich zurückdenke: am Anfang waren wir doch nach der Gruppensitzung immer fix und fertig. Und jetzt ist das gar nicht mehr." (C 1245)

b.b.c.

ARBEITSTECHNIKEN VON EXA-
MENSGRUPPEN:

WIE DIE GRUPPE ARBEITET.

98

"Man hat in der Gruppe Skripten eingesammelt und hat sie dann zu Hause beguckt." (D 0612)

99

"Wir haben was gelesen gehabt, haben das verstanden gehabt. Und haben dann gleich das Diskutieren angefangen. Wir haben nicht gemeinsam gepaukt." (D 0210)

100

"Wir haben die Inhalte in der Gruppe mehr kritisiert als gepaukt." (D 0430)

101

"Jeder hat von seinem Exzerpt das beige-tragen, das er wichtig fand." (I 2844)

102

"Meist hat einer gebracht, was er da stehen hat. Dann haben die anderen meist abgewunken und haben gesagt: "Das ist unwichtig!" Oder sie haben dazugefügt, was wichtig war, oder einen größeren Überblick gebracht, wenn einer es zu minutiös gebracht hatte.

103

"Die Diskussion hat sich meist spontan ergeben. Erst dann haben wir angefangen, einen Stoff systematisch durchzusprechen." (E 1810)

104

"Ich hab' mich am Anfang auch geärgert, weil wir da einfach ins Blaue diskutiert haben. Und wir sind auch vom Hundertsten bis ins Tausendste gekommen, bis wir dann so allmählich angefangen haben, die Arbeit inhaltlich zu systematisieren und dann auch, wenn etwas fraglich war, in einem Buch nachzuschauen. Dann ist es effektiv geworden." (E 1994)

NEGATIVES BEISPIEL EINER
GRUPPENARBEIT.

105

"Ich war schon in einer anderen Gruppe. Aber da hat es mir nicht gefallen. Das mag wohl daher rühren, daß die Leute dort so rigide waren. Da klebt man so am Stoff! Und wenn ein Problem auftauchte, wurde dem überhaupt nicht nachgegangen." (B 3065)

WIE FEHLER ENTSTEHEN.

106

"Ein Beispiel wäre: wir bekommen eine Frage. W i r klammern uns an das Stichwort: "Wir wissen das nicht!" ...Und du, H., gehst aber weiter und sagst, das kann das und das sein. Das Wort sagt dir was. Vielleicht hast du irgendwann einmal was gelesen. Das Wort sagt dir tatsächlich was. Und du fängst plötzlich an zu erklären und das klingt einleuchtend... Und später stellt sich heraus, daß das ganz schön f a l s c h war!!" (F 2364)

SICH GEGENSEITIG ABFRAGEN.

107

"Die Gruppensituation ist manchmal ähnlich der Prüfungssituation: wenn einem eine Frage gestellt wird, dann muß man eben antworten - und kann sich vorstellen, der Prüfer stellt die nun. Ich in meinem Zimmer, ich stell' mir keine Fragen und beantwort' die dann.

- ...eine Vorwegnahme der Prüfungssituation!"
(B 2755)

108

"Unter Druck in so kurzer Zeit ist vielleicht eine solche Arbeitsweise (SICH ABFRAGEN) unökonomisch, obwohl es vielleicht effektiv ist.

- KONNTET IHR EUCH NICHT HÄUFIGER TREFFEN?

- Wir hatten alle gezweifelt, ob es überhaupt einen Sinn hat, sich zu treffen." (F 2400)

SICH UNTERSCHIEDLICH SPEZIALISIEREN.

109

"Gerade wenn jemand etwas Zusätzliches tut, zu dem was alle machen, davon kann dann die Gruppe profitieren." (E 1735)

110

"Zum Beispiel "eine Störung" haben wir je nach Schwerpunkt unterschiedlich vorbereitet. Der eine aus verhaltenstherapeutischer Sicht, der andere aus analytischer Sicht usw." (D 0596)

ABER DAS GELINGT NICHT IMMER.

111

"Was wir ursprünglich vorgehabt haben und dann doch nicht durchgeführt haben, das ist, daß sich jeder mehr auf ein Fach konzentriert und also da ein bißchen mehr Sicherheit hat als die anderen. Das wollten wir durchführen.

- Aber woher kommt es, daß wir es nicht gemacht haben?

- Es wollte sich niemand auf den anderen verlassen...!

- Er dachte, er will das lieber selber machen!" (F 2750)

b.b.d.

ARBEITSTECHNIK DER ABI-
TURIENTENGRUPPE

112

"Wenn ich mit jemandem lerne, dann ist für mich die Art des einzelnen Lernens entscheidend. Es gibt so viele Arten zu lernen. wir beide zum Beispiel können einen Text durchlesen und wissen: das und das ist wesentlich - und uns das zusammen-schreiben. Das ist unsere Zusammenarbeit; daß wir uns den Stoff vorgenommen haben von Seite so und so...bis so und so; und haben uns das vorgelesen; haben dann ein Resümee daraus gezogen; und das Resümee haben wir dann gelernt. Da ist es gar nicht so wichtig, ob einer gut oder schlecht ist in dem Moment, sondern ob einer das auch so erfassen kann oder erfassen möchte." (G 0476)

b.b.e.

ARBEITSTECHNIK BEI WISSEN-
SCHAFTLICHER GRUPPENARBEIT
(TEAMARBEIT)

ALLGEMEINE BESTIMMUNG WISSEN-
SCHAFTLICHER GRUPPENARBEIT.

113

"Wissenschaftliche Arbeit ist auf Kommuni-kation angewiesen: Austausch, Einigung, gegenseitiges Lehren und Lernen, Üben usw. ...und Teamarbeit kann man nun bestimmen als eine Form der Rationalisierung wissen-schaftlicher Auseinandersetzungen und auch als Leistungssteigerung. Insofern als einer nicht drei Jahre an etwas sitzt und schreibt und dann zwei Jahre wartet, bis es auf dem Markt ist; und dann kommt eine Rezension nach fünf Jahren. Sondern man kann den Kommu-nikationsprozeß sozusagen abkürzen, - zwar vor einer beschränkten wissenschaftlichen Öffentlichkeit, aber es ist eine gewisse!" (H 2257)

114

"Ich glaube schon, daß Teamarbeit bis-
weilen fetischisiert wird. Auf der an-
deren Seite stellt Teamarbeit auch eine
höhere Form der Arbeit dar." (H 2215)

ARBEITSWEISE DER GESCHEITERTEN GRUPPE "H".

115

"Die Technik ist auch ein Grund, weshalb unsere Gruppenarbeit gescheitert ist.

- Wir hatten zuerst eine Diskussionsphase von drei Wochen, wo wir uns fast jeden Tag getroffen haben.

- Diesen Diskussionen lagen Papiere zugrunde.

- Die zweite Diskussionsrunde führte uns nicht so weit, daß wir nun sagen konnten: "Gut, das nehmen wir nun auf in unseren Konsens." Wir waren uns auch unserer Arbeitstechnik nicht bewußt.

- HABEN SIE DIE NICHT REFLEKTIERT?

- Nee.

- Selten.

- Selten oder atmosphärisch." (H 2733)

IN DER GRUPPE HERRSCHTEN
UNTERSCHIEDLICHE ANSPRÜCHE
AN TEAMARBEIT.

116

"Ich glaube, es gibt unterschiedliche Einstellungen zu dem, was bei Teamarbeit herauskommen soll. Ich war durchaus zufrieden, wenn wir bei unseren Diskussionen kontroverse Punkte fanden, wenn zumindest klar war, wo liegen denn eigentlich die Kontroversen, wo liegt der Dissens." (H 1734)

(GRUPPENMITGLIED IST BE-
REICHSLEITER UND WAR GRUP-
PENLEITER)

117

DERSELBE: "Gemeinsam zu einer Übereinstimmung zu kommen, halte ich schon für wichtig. Aber für noch wichtiger halte ich die Klarheit, ganz egal, ob das nun Dissens ist oder Gemeinsamkeit.

- MEINEN SIE KLARHEIT UNTEREINANDER ODER KLARHEIT IN BEZUG AUF DEN GEGENSTAND?

- Beides!... Klarheit über die Einstellung zum Gegenstand!" (H 1753)

118

DERSELBE: "Bei uns sind Schwierigkeiten aufgetreten, was man unter Teamarbeit verstehen kann. Ich ging davon aus, daß Teamarbeit schon hergestellt ist, schon ihren Zweck erfüllt, - wenn man sich bereits in Kommunikation befindet, wenn man viel selbständig arbeitet und dann zusammenkommt, um in Etappen, nach Vorlage von Papieren...Stunden, einen Nachmittag, einen Tag, mehrere Tage hintereinander...entsprechend sich austauscht und dann wieder entsprechend einzeln arbeitet. Wohingegen die Kollegen teilweise der Meinung waren, Teamarbeit existiert und funktioniert, wenn man auch gleichsam schon Texte zusammen formuliert." (H 1600)

DAGEGEN EIN ANDERES MITGLIED
DIESER GRUPPE:

119

"Meine Ansprüche an Teamarbeit sind anders. Wir haben Teamarbeit so konzipiert, daß man sich ab und zu einen Termin gesetzt hat, an dem man über bestimmte Dinge reden wollte. Dazu wurden kurze Diskussionspapiere verfertigt, die man natürlich auch, wenn man in die Diskussion reingeht, in einer ganz bestimmten Optik liest. Das heißt ganz konkret, man schaut nach der Differenz: womit stimme ich überein, womit nicht. Von daher kommt eine ganz bestimmte Arbeitsweise in das Team rein." (H 1978)

DIE ABGESPALTENE GRUPPE AR-
BEITET NUN ANDERS.

120

"Als wir drei uns abgesondert hatten, da hatten wir eine andere Technik. Wir hatten ein Papier, das hatte einer formuliert, vorausgegangen war eine sehr intensive Diskussion. Und alle drei haben sehr intensiv über das eine Papier nachgedacht. Dann sind wir das eine Papier Satz für Satz, Punkt für Punkt durchgegangen, wo einer etwas einzuwenden hatte. Wir waren aber nicht befriedigt, weil wir wußten, es geht im Rahmen der Zeitknappheit nicht besser zu lösen." (H 2790)

DAS SOLL AUCH IN ZUKUNFT
EINGEHALTEN WERDEN.

121

"Wir wollen es in Zukunft so machen, daß wir einen Minimalkonsensus bilden, der zum Beispiel darin besteht, daß wir ein paar Bücher gelesen und diskutiert haben, damit wir eine gemeinsame Ausgangsbasis haben - und dann vielleicht daraus die eine oder andere Meinung zu spezialisieren."
(H 2928)

DAGEGEN DER GRUPPENLEITER:

122

"Ich bin mir eigentlich nicht im Klaren, was ich aus der Geschichte des (GESCHEITERTEN) Projektes lernen soll." (H 2083)

DIE GRUPPE "L" HAT EINEN ZUFRIEDENSTELLENDEN ARBEITSSTIL GEFUNDEN.

123

"Es ist wohl auch gar nicht vernünftig, daß man eine abgeschlossene Gruppe ist, die am Projekt sitzt und am Projekt klebt und dann ein Jahr mit möglichst auch gruppendynamischen Prozessen arbeitet. Das hängt damit zusammen: unser Arbeitsbereich versteht sich als doch sehr kollektiv in der Führung. Wir versuchen also möglichst nicht hierarchisch zu arbeiten. Das bedeutet, daß keine Gruppe innerhalb des Bereiches dazu kommt, sich abzukapseln und am Projekt zu kleben, so daß jeder Aufgaben hat, die außerhalb des Projektes liegen, z.B. organisatorische Aufgaben." (L 2098)

124

"Das wollen wir als Strukturprinzip beibehalten, daß sich die Gruppe jede Woche einmal ganztätig trifft und über gemeinsame Problemkomplexe diskutiert und sich sozusagen dann wieder an die Ausarbeitungen macht." (L 2155)

125

"Das machen wir meistens: wir diskutieren und jemand führt Protokoll. Das wird als Leitfaden ausgearbeitet. Da kristallisieren sich dann die Thesen heraus." (L 2380)

126

"Die Diskussion war ja immer auf den integrativen Effekt angelegt: wie kann man bei diesen verschiedenen Aspekten die Linie immer wieder finden. ...es war richtig, das integrative Konzept voranzustellen." (L 2485)

127

"Wir haben darauf geschaut, daß sich keine Zweige herauschälen: der macht das und der macht das, sondern daß wir uns zunächst einmal gemeinsam an den Tisch setzen und diskutieren, was bedeutet für uns das Thema noch." (L 2513)

128

"Ich glaube, daß Selektionsleistungen in der Gruppe effektiver sind als wenn man allein arbeitet." (L 2992)

129

"Wir haben Zeit. Daher wird aus dem eigentlichen Projekt oft ausgestiegen auf andere Arbeiten. Zum Beispiel haben wir eine Stellungnahme verfaßt, die nicht unbedingt im Projektdesign drin ist. Für mich hat so dies Hin- und Herlavieren und hier mal aussteigen können und da was anderes machen und dann wieder rein und mit den anderen diskutieren ... und vielleicht mal wieder Konzeptionen umschmeißen, weil man sieht, es müßte in eine andere Richtung gehen...
... doch mehr Gewinn gebracht als herkömmliche wissenschaftliche Arbeit, wo man vielleicht eine Literaturarbeit macht und ein abgegrenztes Thema hat." (L 1990)

GRUPPENARBEIT IN DER THERAPEUTISCHEN FALLBESPRECHUNG
(GRUPPE K)

130

"Im größeren Rahmen (GEMEINT IST EINE TÄGLICHE GESAMT-MORGENBESPRECHUNG) können psychologische Fragen nicht im Detail besprochen werden. Deswegen wurde der Donnerstagnachmittag eingerichtet, wo Fälle besprochen werden, wo man auch sagen kann: "Da schau' ich nicht durch!" (K 0032)

131

"Ein weiterer Grund: um organisatorische Probleme zu besprechen.

- Da wird mehr diskutiert und werden mehr Fragen gestellt." (K 0082)

132

"Die Kompetenzverteilung zwischen Psychologen wird geregelt. Zustimmung wird eingefragt."
(K 0231)

133

"Es ergaben sich eine Menge organisatorischer Probleme, die in der Gruppe gelöst werden sollten und wurden." (K 0258)

134

"Die Gruppe hört sich den Fall an und kann die wesentlichen Ergänzungen bringen. Also hat man schon einen Gewinn." (K 1067)

135

"Man bekommt Vorschläge von anderen Kollegen, wie man das Kind behandeln soll." (K 1210)

136

"Diese Gruppenarbeit ist notwendig, um einen Konsensus zu finden, wie man therapiert. Damit die, die etwas mehr Erfahrung haben, mit den anderen besprechen, wie sie es machen würden." (K 0164)

137

"Ich fand es immer ganz interessant, Stellungnahmen und Vorschläge zu den Fällen zu hören."
(K 0948)

138

"Man schildert in der Gruppe, wo die Probleme des Falles liegen und die der Therapie." (K 1055)

139

"Am Anfang war aber auch mehr Schwung drin. Da ging's so, daß wir die verhaltenstherapeutischen Diskussionen unter ein Thema setzten, vielleicht Sprache oder Autismus.

- Das haben wir dann diskutiert.

- Ja, das fand' ich auch ganz toll!" (K 1300)

140

"Das hat sich abgeflacht zu einer kurzen Falldarstellung.

- Weniger ein Fragen als mehr eine Selbstdarstellung der Arbeit.

- KEINE DISKUSSION?

- Als man mit der Gruppenarbeit anfang, ließ man den Fall ganz kurz passieren und fragte dann: "An dem Punkt komm' ich nicht weiter."

-...daß wir damals mehr die anderen mobilisierten und jetzt sieht es so aus, daß mehr dargestellt wird." (K 0900)

141

"Ich möchte den thematischen Austausch nicht missen! Nur, - es stagniert irgendwo!

- Genau, der Karren ist festgefahren!" (K 1273)

b.b.f.

DAS PROBLEM DER ARBEITSTEILUNG:

DAS PROBLEM DER ARBEITSTEILUNG BEI WISSENSCHAFTLICHER GRUPPENARBEIT

142

"Die frühere Gruppe hat eigentlich ziemlich rigide nach dem Prinzip der Arbeitsteilung gearbeitet: daß eben der Jurist das Juristische behandelt usw. Vielleicht auch zu rigide!" (L 2480)

143

"Konkret ist das ja bei Teamarbeit so: es liegen Papiere vor, die gar nichts mit den letztlichen Zielen zu tun haben, die nur Teilziele oder Schritte darstellen. Ich war immer fixiert, man müßte sich zu einzelnen Punkten in diesen Papieren einigen; - als Team; um weiterarbeiten zu können." (H 1729)

144

"Das war das Problem, das wir hatten: einen gewissen Stand der Diskussion oder Kommunikation innerhalb des Teams zu erreichen. Und da muß ja auch ein Fortschritt erzielt werden können." (H 1625)

145

"I n t e g r a t i o n (= KONSENSUSFINDUNG
IN DER GRUPPE) ist komplementär zur Arbeits-
teilung. Das ist ein gegenseitiger Prozeß." (L 2525)

146

"Integration stellt sich so her, daß sich
keiner auf Kosten der Gruppe durchsetzt!" (L 2610)

GRENZEN DER ARBEITSTEILUNG
BEI WISSENSCHAFTLICHER AR-
BEIT?

147

"Wir müssen vom Inhalt her die Sache auf-
rollen und fragen: Läßt sich soziologische
Forschungsarbeit überhaupt noch arbeitstei-
lig organisieren o d e r geht es nur
noch, - bei allen Schwierigkeiten, die die
konkrete Entwicklung von Teamarbeit macht
und bei allen Zick-Zacks, die es gibt,
bis man den richtigen Weg gefunden hat,
.... ob man das noch streng arbeitsteilig
machen kann, wage ich zu bezweifeln. Man
kann ja beobachten, daß in den Naturwissen-
schaften die strenge Arbeitsteilung bei For-
schungsarbeiten auch nicht mehr geht.

- Ich bin mit diesem Begriff der Arbeits-
teiligkeit nicht ganz einverstanden. In
den Wissenschaften hat Arbeitsteilung nicht
die gleiche Bedeutung wie im Produktionsbe-
reich. Hier hat die Charakterisierung des
Teilarbeiters ja gar nicht stattgefunden.
Daher ist das, was sich als Teamarbeit im
wissenschaftlichen Bereich mehr und mehr ver-
breitet, durchaus nicht irgendeine Form der
Arbeitsteilung." (H 2370)

148

"Arbeitsteilung hat es in diesem tradi-
tionellen Sinne (VERGLEICH ZUM PRODUKTIONS-
BEREICH) nie gegeben. Es geht im wissen-
schaftlichen Bereich tatsächlich nicht um
Arbeitsteilung: weil sowohl in der klassi-
schen Form, im fünfzehnten Jahrhundert, als
die royal society gegründet wurde, es nie
so war, daß eine wissenschaftliche Aufgabe
eindeutig definiert werden kann: zum Bei-
spiel: und jetzt wird durch irgendeine Orga-
nisation etwas zugeteilt...

Sondern entweder war es so, daß die Leute
sich ihr Thema und ihr Problem gesucht haben
und gearbeitet haben....darüber. Und dann die

R e l e v a n z des Problems sich erst herausstellen mußte. Oder aber in der organisierten Forschung hatte die Arbeitsteiligkeit da ihre Grenze, wo sozusagen ein Problem-bereich definiert wurde und dann es den Forschern anheimgestellt wurde, den zu strukturieren." (H 2396)

ARBEITSTEILUNG IN EXAMENS-
GRUPPEN

149

"Mit Arbeitsteilung meine ich, daß jeder schon selbst seinen Grundstock lernen muß, daß das zusätzliche, wozu der einzelne nicht kommt, dazu kommt. Der eine liest dieses Buch, der andere jenes und jeder kann was dazu sagen." (E 1694)

150

"PSYCHOLOGISCHER EFFEKT DER ARBEITSTEILUNG?

- Man hat das Gefühl, wenn man sich die Arbeit teilt, daß man weniger lernen muß; und der Streß ist geringer. Die Anforderung wird geteilt.

- VERSTEH' ICH RICHTIG? DIE ANFORDERUNG, DASS MAN DEN STOFF ÜBERHAUPT BEWÄLTIGT ODER MEINST DU IN BEZUG AUF DAS NIVEAU DER BEARBEITUNG?

- Auf das Aneignen des Stoffes. Es ist viel leichter, wenn das mehrere zusammen machen." (E 1714)

151

"Ob Arbeitsteilung..., das kommt auf die Voraussetzungen des Einzelnen an. Wer selbst viel arbeitet, braucht nicht die Hilfe der Gruppe. Man hat das Gefühl gehabt, man steht vor einem riesigen Berg. Man schafft es allein nicht. Insofern war die Arbeitsteilung schon notwendig." (A 1400)

152

"Auch vom ökonomischen Standpunkt her geht man in eine Gruppe, weil jeder nicht alle Quellen hat. Damit man dann gemeinsam zusammenträgt und dann die Arbeit auch aufteilt." (B 2380)

b.c. Gruppe als Rahmen für Einzelarbeit

	Ü b e r s i c h t :	Seite
b.c.a.	Einzelarbeit als Vorbereitung der Gruppenarbeit.	138
b.c.b.	Einfluß auf den Arbeitsstil des Einzelnen:	139
	Die Arbeit wird planvoll.	140
	Arbeitsziele setzen.	140
	Termin einhalten.	141
b.c.c.	Bewältigung motivationaler Arbeitsprobleme:	
	Arbeitsdruck wird gesucht.	142
	Anreiz durch die Gruppe.	144
	Gruppe ist Verstärkung, Belohnung.	144
	Durch Gruppenarbeit die Entfremdung des Stoffes überwinden.	145
	Allein zu wenig Energie.	146
	In der Vereinzelung Tagträume statt Arbeit.	146
	Gewecktes Engagement.	146
	Gruppenarbeit-Motiv.	147
b.c.d.	Die A n d e r e n als hilfreiche Instanz:	
	Die Anderen kontrollieren den Einzelnen.	148
	Die Anderen als Maßstab für eigenes Wissen und Können.	149

b.c.a.

EINZELARBEIT ALS VORBEREITUNG DER GRUPPENARBEIT

153

"Ich habe gelernt, daß gewisse Dinge selbst bei Gruppenarbeit einfach allein zu machen sind und selbst zu verantworten sind und daß bestimmte Dinge, wie Gemütlichkeit oder ein Thema von verschiedenen Seiten zu durchleuchten,...daß dafür eine Gruppe unerlässlich ist." (F 2665)

154

"Ich finde, nicht die Treffen sind entscheidend, sondern die Vorbereitung, die der Einzelne für die Treffen macht. Dazu gehört, wie der Einzelne Schwerpunkte setzt."
(F 2536)

155

"Je besser man sich auf die Gruppe vorbereitet hat, desto mehr kommt da bei Gruppenarbeit 'raus.'" (B 2857)

156

"Ich glaube, daß die meisten mit der Zeit die Gruppenarbeit nicht mehr als das Hauptmoment ihrer Vorbereitung (AUF DIE PRÜFUNG) gesehen haben, sondern als zusätzliches Moment, daß also die alleinige Arbeit einen immer größeren Stellenwert bekam.

- WAR DA EIN UNTERSCHIED ZWISCHEN ANFANG UND ENDE DER GRUPPENARBEIT?
- Das würde ich anders sehen. Bei mir war es genau umgekehrt.
- Bei mir auch, zum Schluß habe ich nur noch für und mit ..., der Gruppe gearbeitet." (B 2658)

157

"Bei mir hat sich das geändert. Ich habe begonnen, mich mehr auf die Gruppe zu verlassen. Jetzt nimmt die Gruppe schon einen zentralen Stellenwert ein, in Bezug auf die Arbeit ein." (B 2727)

158

"Das ist meine Arbeitstechnik: ich versuche zunächst, mir einen Überblick über den Stoff zu verschaffen, denn wenn ich die Zusammenhänge nicht sehe, dann kann ich im Detail

sehr schlecht arbeiten. Ich kann mich nur sehr schlecht um ein Thema, um ein eingekreistes Problem kümmern, wenn ich nicht den Überblick hab', wie das in einem ganzen Komplex steht." (F 2365)

159

"Mir ist es in Mathematik lieber, daß jeder versucht, sich das erst mal selber anzueignen. Daß man erst mal selber weiß, um was es sich da handelt. Dann ist die Gruppenarbeit auch viel effektiver." (G 0178)

160

"Wenn ich formuliere, dann hab' ich eine leichtere Hand, weil ich weiß, das ist eine Vorlage für eine Gruppendiskussion." (L 2938)

b.c.b.

EINFLUSS AUF DEN ARBEITSSTIL
DES EINZELNEN

161

"Die einzelnen Arbeitsstile haben sich im Laufe der Gruppenarbeit geändert...

... und angeglichen." (I 2450)

162

"Wir haben uns gegenseitig Ratschläge für die Art der Arbeit daheim gegeben. Die A. hat zum Beispiel gesagt: "Ich komme nicht. Ich muß den ganzen Tag arbeiten." Da hatten wir dann gesagt: "Das ist ein Schmarrn. Versuch' vielleicht, - entscheid' du das, - aber vielleicht ist es noch mal ganz gut, sich zusammen zu setzen." (F 2494)

163

"Wir haben öfters darüber geredet, wie man es sich jetzt daheim einteilen will." (I 2670)

164

"Man liest anders, wenn man weiß: das nimmt man nachher in der Gruppe durch." (B 2866)

DIE ARBEIT WIRD PLANVOLL.

165

"Allein weiß man gar nicht, was man machen soll. Das beschließt man eben in der Gruppe. Das gibt einem dann die Sicherheit, daß man das Richtige macht.

- IHR SAGT, DAS BESCHLIESST "MAN". WER IST "MAN"?

- Na, die Gruppe halt." (A 0340)

166

"Wir haben nicht nur von Stunde zu Stunde bestimmt, was wir tun. Sondern das war schon vorher festgelegt. Wir hatten da richtig einen Zeitplan." (C 0471)

PROBLEME MIT FREMDER SPRACHE
WERDEN AUSGEGLICHEN.

167

"Ich hab' immer Schwierigkeiten mit dem Englischen. Wenn ich allein gearbeitet hab', - auch schon früher, - dann hab' ich zwei Seiten gelesen und hab' aufgehört und hab' gemerkt, irgendwie komme ich da nicht mit der Sprache zurecht. Und hab' aufgehört und überhaupt nichts mehr getan. In der Gruppe hab' ich dann angefangen, vielleicht mal darüber hinwegzulesen, über die Schwierigkeiten, um dann in der Gruppe zu fragen." (C 0910)

ARBEITSZIELE SETZEN.

168

"In der Gruppe ist das psychisch nicht so anstrengend, als wenn man alleine eine so allgemeine Konfusität hat und nicht weiß, wo man jetzt anfangen soll." (A 1780)

169

"Ich kann das nicht beurteilen, ob ich mich verändert habe; dafür müßte ich länger Gruppenarbeit machen. Das ist aber für mich auch nicht das Wichtigste.

- SONDERN?

- ...für mich ist das Wichtigste, daß man auf etwas zuarbeitet. Da identifiziere ich mich auch mehr mit der Sache." (E 2096)

170

"Die Gruppe hat mir Halt gegeben. Wenn man allein lernt, dann weiß man nicht, wo lernt man eigentlich hin. Zu viert setzt man sich ein Gruppensoll und ist dann auch bestrebt, das einzuhalten." (F 2250)

171

"IHR LEST DOCH NICHT GEMEINSAM...

- Das nicht. Wenn ich aber zum Beispiel so ein Riesenbuch wie den "Yates" da habe, - ja! -, und in einem Vierteljahr mach' ich die Prüfung...das ist so weit dann...Na ja, jetzt hast du's heut' nicht geschafft... na, machst's morgen, ...legst's jetzt mal weg...und jetzt kommt Besuch...jetzt laß das mal! ...nicht? - während hier da hat man so kleine Ziele. Die muß man dann einfach einhalten. Das muß man halt dann gelesen haben, weil es sonst unfair wäre den anderen gegenüber. Diese kleinen Ziele, das ist für mich ein Druck, der sehr positiv ist." (C 0843)

TERMIN EINHALTEN

172

"Zu mehreren konnte man sich besser durchpfriemeln und disziplinieren als allein; schon allein durch den Termin.....daß man es zu zweit länger durchhält, daß man überhaupt sich Termine setzt, wann man das und das machen will, daß man das schafft, weil man ja den anderen das gesagt hat und die Verantwortung dann trägt, daß man sich auch wirklich trifft, daß man den Termin einhält." (I 2336)

173

"Man baut sich auch ein bißchen einen Zwang auf, dadurch, daß man sagt: bis zur nächsten Stunde machen wir das und das...dadurch, daß du weißt, für die Gruppe mußt du das machen, dadurch liest du das auch." (D 0725)

174

"Daß man in der Gruppe gearbeitet hat, das hat sich insofern ausgewirkt, daß man einen Druck verspürte und sich dann verabredet hat zu einem bestimmten Termin ... und bis dahin etwas gemacht haben wollte. Und das hätte man wahrscheinlich a l l e i n nicht geschafft, man hätte es mehr hängenlassen.

- Ich für meinen Fall hätte nicht so termingemäß gearbeitet wie eben in der Gruppe." (A 0320)

175

"Ich hab' auch sehr Schwierigkeiten, den Stoff unter Kontrolle zu bringen... das hab' ich gelernt: dies planmäßige Einteilen... daß ich mich sehr viel leichter getan hab', dann doch mit dem Stoff fertig zu werden. Und auch eine gewisse Festigkeit dann durch dies Terminieren bekommen habe.

- Die Gruppe hat mir gezeigt, daß ich, wenn ich vierzehn Tage Zeit hatte und etwas erreichen wollte, ich es auch schaffen konnte, um dann mit den anderen darüber zu reden." (F 2724)

176

" DIE ARBEIT FÜR EINE KLAUSUR UND DIE ARBEIT FÜR EINE PRÜFUNG MUSSTE DOCH VERGLEICHBAR SEIN...

- Da ist ein Unterschied: die Zeitdifferenz! Zwischen dem Punkt, wo du eigentlich anfangen müßtest zu arbeiten und dem, wo dann die Prüfung stattfindet. Wenn die sehr groß ist, wird es schwierig ohne Druck." (A 1795)

b.c.c.

BEWÄLTIGUNG MOTIVATIONALER
ARBEITSPROBLEME

ARBEITSDRUCK WIRD GESUCHT.

177

"Ich kann nur unter Druck arbeiten. Das weiß ich vom Studium. Da hab' ich gedacht, daß ein anderer mir da helfen kann.

- Also die Motivation war bei mir nicht da, daß ich nicht hätte allein arbeiten können! Weil ich von früher her immer ein ziemlich sturer Arbeiter war.

- Bei mir war das Moment des sozialen Kontaktes größer. Das soziale Moment wurde eine Studienmotivation: ich habe lieber gelernt,"
(I 2240)

178

"Für mich war es ganz klar! Prüfungsvorbereitung, da brauch' ich 'ne Gruppe! Da hab' ich allein nicht genügend Druck dahinter. Allein tu' ich alles Mögliche. Und so, in der Gruppe denn, da macht man etwas aus, muß was ausarbeiten und so...da ist einfach ein kurzfristiger Druck da. Und da tut man auch was. Bei Seminargruppen habe ich auch schlechte Erfahrungen mit Gruppenarbeit gemacht. Aber da ist einfach kein Druck dahinter. Den Schein kriegt man auch so. Das macht schon was aus." (C 0130)

179

"Ich bin, wenn ich zwei Tage allein arbeite, immer ganz desorientiert und bin dann froh, wenn ich die Gruppe habe...wenn ich mich wieder einordnen kann." (B 2883)

180

(IN DER GRUPPE BEKOMMT EIN MÄDCHEN LUST ZU ARBEITEN UND EIN SCHLECHTES GEWISSEN, NICHTS GETAN ZU HABEN, WENN SIE SAGT:)

"In der Gruppe wird einem das bewußt gemacht, die eigene Situation, daß man nichts getan hat." (B 2700)

181

"Der Druck, überhaupt etwas zu machen, das war wichtig, den hab' ich in der Gruppe gesucht.

- ALLEIN HÄTET IHR DEN NICHT GEHABT?

- Ich schon!

- Na ja, wesentlich später. Das wäre dann so ein diffuser Druck gewesen. Mehr so eine Art Verzweiflung. weil der Druck von allen Seiten kam. In der Gruppe wurde er spezifischer. Da wußte man, das muß man jetzt machen, da war er genau definiert.

- DIESE GEMEINSAMKEIT ZIEHT EINEN SO MIT...

- Ja, ja!" (A 1770)

182

"Man braucht die Gruppe weniger vom inhaltlichen her, sondern mehr vom Formalen: daß man überhaupt etwas tut." (D 0899)

183

"Das Raster, das einem die Gruppenarbeit auferlegt, das ist schon wichtig für die eigene Arbeit." (F 2280)

ANREIZ DURCH DIE GRUPPE

184

"Gruppe liefert den Anreiz, daß du was tust. Zum Beispiel der E. kann sich abends fünf Stunden hinsetzen und lernen. Das bring' i' net! Wenn ich mich auch zwei Stunden hinhock', das reicht mir dann, dann muß ich was anderes machen." (D 0870)

185

"Ich lern', weil ich die Gruppe nett find' und nicht, weil ich in ferner Zukunft eine Prüfung habe." (C 1588)

186

"Wenn wir Französisch zu sechst gelernt haben, da waren dann zwei, die haben dann eh noch gewetteifert. Uns anderen war's dann aber schon eh wurscht. Die Zwei sind so gut. Uns langt ja, daß wir ausreichend lernen. Die Zwei, die haben sich dann gegenseitig angestachelt." (G 0349)

187

"Ich würde das so sehen: daß praktisch jeder der Trainer vom anderen ist." (C 1582)

188

"Wenn ich damals eine Gruppe gehabt hätte, dann wär' ich viel mehr angestachelt worden."
(G 1220)

GRUPPE IST VERSTÄRKUNG, BE-
LOHNUNG.

189

"Zum Schluß, als jeder seinen Plan über'm Schreibtisch hatte, da war es eigentlich keine richtige Gruppenarbeit mehr, sondern mehr so 'ne Verstärkung." (I 2680)

190

"Unsere Gruppenarbeit ist nicht so unheimlich stur. Zwischendurch wird eine Geschichte erzählt. Das ist immer ganz lustig.

- Das ist auch der große Wert dabei! Wenn man daheim sitzt, schlafft man viel leichter ab dabei.

- Es wird nicht so aversiv; ja..." (C 0205)

191

"Das hat mehr Spaß gemacht und trifft mehr die Interessenlagen der Einzelnen, über die Sachen zu diskutieren." (D 0479)

192

"Letzlich haben wir wenig ausschließlich Prüfungsrelevantes gemacht, sondern was eher unseren Interessen entsprach." (D 0670)

193

"Es ist schon häufig die soziale Situation, wegen der ich lern'. Das ist dann immer so eine Art Belohnung dafür." (C 0890)

DURCH GRUPPENARBEIT DIE ENT-
FREMUNG DES STOFFES ÜBER-
WINDEN.

194

"Allein kommt mir der Stoff tot und sinnlos vor." (I 2390)

195

"Wenn man allein vor so einem blöden Buch sitzt...Na ja, da sitzt du dann und denkst, na ja, das kapier ich sowieso nicht ... und was soll's überhaupt? ...Dann schlag' ich's wieder zu und lern's nicht. Dagegen wenn mehrere vielleicht da sind, dann denkst du, wenn's der kann, dann kann ich's vielleicht auch..." (G 1400)

196

"Der Stoff, den man bewältigen muß; wenn man den allein sich aneignen müßte, fehlte oft die Motivation. Und wenn in einer Gruppe bestimmte Termine gesetzt sind, daß man eben zu diesen Terminen sich was vorgenommen hat, dann ist einfach die Motivation größer, als wenn man sich selber dazu zwingen müßte...zumal eben, - wenigstens mir geht es so -, der Stoff oft so entfremdet ist und so beziehungslos zu dem, was sonst in der Realität oder in der psychologischen Praxis zu finden ist." (B 2417)

ALLEIN ZU WENIG ENERGIE.

197

"Also für mich wär' das viel mehr innere Energie, das allein zu machen.

- Ja, genau!" (D 0897)

198

"Ich glaube auch, daß die Energie, die man allein aufbringt, einfach nicht ausreicht, um den ganzen Stoff zu bewältigen." (B 2874)

199

"Wenn man wieder andere Gesichter sehen kann und mit Leuten sprechen kann, das gibt einem wieder Auftrieb, Energie weiterzuarbeiten." (E 1900)

IN DER VEREINZELUNG TAGTRÄUME
STATT ARBEITEN.

200

"Für mich ist die große Gefahr, wenn ich sitze und les' und mich da was nicht interessiert, daß ich ins Tagträumen komme: ein Stichwort und schon geht's mit Assoziationen los und ich denke an Gott und die Welt, bloß nicht an das, was ich lesen soll. Und das ist halt in der Gruppe überhaupt nicht." (C 0835)

201

"Wenn man zu Hause sitzt und zusammenarbeitet, dann muß sich jeder wirklich intensiv damit beschäftigen. Besonders wenn es nur zwei sind! Während in der Schule...da sitzt einer vorn und der redet ... und wenn du keine Lust hast, dann schaust du zum Fenster hinaus und träumst oder denkst nach." (G 0653)

GEWECKTES ENGAGEMENT.

202

"Der Frontalunterricht ist so angelegt, daß man sagt: entweder man engagiert sich oder man engagiert sich nicht. Während bei der Gruppe, find' ich, ist man doch immer verpflichtet, sich zu engagieren oder zumindestens beizutragen,....daß man die anderen nicht im Stich läßt, sondern daß man effektiv etwas beiträgt. Dagegen wenn ich in die Schule geh', da überleg' ich mir, ob ich geh'. Während in der Gruppe warten die ja auf einen, da muß man dann hingehen." (G 1184)

203

"Für mich persönlich kann ich schon sagen, daß diese (GRUPPEN-) Arbeit, dies Thema für mich kein Job sind, sondern mich auch interessieren."

- So dicht ist das Engagement für die Arbeit aber nicht, daß man meint, man könnte etwas für seine eigene Persönlichkeitsentwicklung profitieren." (L 1970)

204

"Ich hab' wirklich in dieser Gruppe zum ersten Mal Gruppenarbeit erlebt, auch wenn es erst sporadisch passierte. Als aber die Diskussionen kamen, habe ich zum ersten Mal bemerkt, was das bedeutet. Im Studium hab' ich das nie so mitgekriegt. Das war für mich eigentlich immer mehr Zwang.

Und diese Sachen, die W. schon angesprochen hat, mit der Tagungsvorbereitung, wo ich ganz genau gemerkt habe, was Gruppenarbeit sein kann: wenn man also nicht immer wieder auf sich selbst rückverwiesen wird, sondern wenn man wirklich miteinander reden kann, diskutieren kann an bestimmten Punkten. Wo es dann gar nicht darauf ankommt, daß man besonders gut etwas rausbringt und sehr gut formuliert und so. Wo man also so frei von der Leber weg sprechen kann. Das hab' ich hier zum ersten Mal erlebt und das find' ich ganz gut. Das ist befriedigender als Einzelarbeit." (L 2290)

GRUPPENARBEITS-MOTIV

205

"Bei mir wäre das ein sehr wichtiges Motiv gewesen, daß ich dann aus dem Kreis, den ich kenne, in dem ich bisher praktisch studiert habe, rausfallen würde." (WENN ICH NICHT ARBEITE UND DANN DIE PRÜFUNG NICHT BESTEHE) (I 2750)

b.c.d.

DIE A N D E R E N ALS HILF-
REICHE INSTANZ

DIE A N D E R E N KONTROL-
LIEREN EINEN

206

"Wenn ich allein arbeite, dann läuft es im wesentlichen daraufhinaus, daß man irgendwelche Sachen einfach konsumiert - und man fragt sich nicht wieder selbst ab. Man kontrolliert nicht, ob man das auch richtig weiß. Und in der Gruppe fängt man dann an, damit umzugehen mit der Sache, die man gemacht hat. Dadurch bekommt man auch eine größere Sicherheit." (B 2740)

207

"Wenn ich etwas lese, dann mach' ich mir nicht klar, daß ich das nicht verstanden habe. Wenn aber jemand darüber spricht und ich kann ihn befragen und er gibt mir die Antwort,.... dann steht doch auch für mich und die anderen sichtbar fest, daß ich das jetzt nicht kapiert habe. Während, wenn ich es allein tue, dann habe ich das Gefühl: kapiert hast du das schon irgendwie. Doch aber nicht so, daß ich es reproduzieren könnte." (B 2715)

208

"Auf die Notwendigkeit, das eigene Wissen zu prüfen, wird man erst hingestoßen, wenn die anderen das sagen. Sonst ist es wirklich zu eindimensional." (E 1938)

209

"DIE KONTROLLE KÖNNTE MAN DOCH AUCH ALS STÖ-
REND EMPFINDEN: DIE ANDEREN WOLLEN, DASS ICH
MIR GRUNDSÄTZLICH ÜBERLEG', WAS ICH SAGE. -
ODER IST DAS GRUNDSÄTZLICH VERKEHRT?

- Ich würd's nicht so sehen. Ich sehe es
eher als motivationalen Aspekt." (E 1950)

210

"IHR HÄTTET DIE GLEICHE ZEITERSPARNIS HABEN
KÖNNEN, OHNE DASS IHR EUCH TREFFT. ALSO OHNE
DASS IHR EUCH HIER ZUSAMMENSETZT...

- Aber man braucht ein gewisses feedback
auch 'mal, wenn man immer nur so vor sich
hin wurschtelt." (A 1945)

211

"Wenn man allein ist, sieht man sich die Nachlässigkeit, zum Beispiel etwas nicht nachzuschlagen, leichter nach." (B 3040)

212

"Allein übersieht man manchmal was. Zu zweit macht immer einer die Gegenkontrolle." (G 0520)

DIE A N D E R E N A L S
MASSTAB FÜR EIGENES KÖNNEN
UND WISSEN.

213

"Das Ganze hat mir die Sicherheit gegeben, ich bin für die Prüfung gut vorbereitet.

- Genau! Das Maßstab-Finden!

- ...die anderen! Guck, man kann genauso! Ach, das wird schon irgendwie!" (D 1250)

214

"Das stellt eine gewisse Sicherheit dar, einen Maßstab. In welcher Zeit die anderen arbeiten können, in welcher Zeit ich selber arbeiten kann usw....Du hast immer einen Vergleich und kannst dich mit anderen besprechen. Ob das dann eingelöst wird, ist etwas anderes. Auf jeden Fall gibt es mehr Sicherheit als wenn man so alleine vor sich hin puzzelt." (F 2215)

215

"Für mich war der Hauptgrund für Gruppenarbeit: daß man weiß, was die anderen machen." (C 0120)

216

"Man kann sich mit den anderen vergleichen, wieviel man selber kann. Man hat wenigstens 'mal einen Maßstab.

- DEN MASS-STAB DES WISSENS DER ANDEREN?

- Ja!

- BEKOMMT MAN DENN DAS WISSEN MIT?

- Ich finde bei vier Leuten schon, weil es ja Fakten sind." (E 1921)

217

"Das Wissen, daß wir was wissen, kommt ja vor allem in der Gruppe zustande." (E 2012)

218

"Das feedback, das einem die Gruppe bietet, daß man abtasten kann, wie gut oder wie schlecht bin ich im Vergleich zu den anderen." (B 2390)

219

"Für mich war wichtig zu wissen, wo steh' ich eigentlich. Bin ich besser oder schlechter als die anderen. Wobei ich noch dazu geneigt hab' zu meinen, die anderen sind alle viel besser...
...daß man da ein feedback kriegt...irgendwie...
eine Vorstellung, wo man steht.

- UND D A S FEEDBACK HAST DU BEKOMMEN!

- ...ja!

- WIE GEHT DAS VOR SICH ZUM BEISPIEL?

- Ich meine, daß ich...

Zum Beispiel freut's mich sehr, wenn ich seh', daß ich die Schwierigkeiten, wo ich furchtbar daheim häng', (wenn ich les') und wo ich mein', ein anderer kapiert das sofort...Wenn ich merk', das geht anderen genauso, daß sie halt auch da Schwierigkeiten haben." (C 0340)

b.d. Gruppenarbeit als Bedingung für die individuelle
 Erschließung von Inhalten

	Ü b e r s i c h t :	Seite
b.d.a.	Dialektischer Prozeß: Auseinandersetzung mit dem Stoff und mit Personen:	152
	Allein diskutiert man den Stoff nicht mit sich selbst.	152
b.d.b.	Lernen und Behalten	153
b.d.c.	Wissenschaftliche Fachsprache und "Grup- pensprache":	154
	Fachsprache wird in "Gruppen- sprache" übersetzt.	154
b.d.d.	Verstehen und Mitteilen: Die individuelle Erschließung des Stoffes in der Gruppe:	155
	Verstehen und Mitteilen.	155
	Neue Sicht auf den Stoff Finden.	157
	Überblick, Zusammenhänge Gewinnen.	159
	Probleme werden geklärt.	159
	Einen Standpunkt, eine Meinung durch die Auseinandersetzung Finden.	160
	Wissen Aneignen.	160
	Strategien Erwerben.	160
	Anderen wissenschaftlichen Ansatz erfahren.	162
b.d.e.	Zur individuellen Professionalisierung im Rahmen der Gruppenarbeit:	
	Das Eingehen auf Andere Lernen.	162
	Kooperieren Lernen.	163
	Diskutieren Lernen.	164

b.d.a.

DIALEKTISCHER PROZESS: AUS-
EINANDERSETZUNG MIT DEM STOFF
UND MIT PERSONEN

220

"Es gibt gegensätzliche Motivation...
es ist der Ideenaustausch. Es ist so-
was wie ein dialektischer Prozeß ent-
standen." (L 2646)

221

"Ich glaube, daß die Gruppe imstande ist,
Konzeptionen umzuschmeißen, wieder mal von
vorne anzufangen. Die Leute, die die Kon-
zeptionen gemacht haben, sind dann wohl ganz
froh darüber, daß man das mal von einer an-
deren Seite sieht." (L 2650)

222

"Das dialektische Moment des Ideenaustausches,
um dadurch weiterzukommen." (L 2683)

223

"Es ergeben sich von daher (KOMMUNIKATIVE
WISSENSCHAFTLICHE ARBEIT) Vorteile für den
Einzelnen: man stößt auf die Dinge, auf die
man so additiv nie stoßen würde, - weil es
ein anderer einbringt." (L 2740)

224

"Ein anderer Prozeß der Erschließung: es ist
ein Unterschied, ob man anfängt und fragt,
was soll ich lesen, oder ob man mit jemand
diskutiert, der schon drin ist. Der dann
die Selektion, die man anfänglich leisten
muß, schon liefern kann." (L 2850)

ALLEIN DISKUTIERT MAN DEN
STOFF NICHT MIT SICH SELBST.

225

"Die Gruppe braucht man, um zu verstehen,
was man allein nicht verstanden hat.

- Du kommst allein nicht auf jede Frage,
die vielleicht wichtig wäre; das geht gar
nicht. Dazu müßtest du jeden Satz mit dir
durchgehen und laut reden: "Versteh' ich
den Satz oder versteh' ich ihn nicht?" Nur,
das machst du ja alleine nicht. Es ist doch
klar, daß du in der Gruppe mehr Fragen auf-
wirfst und diskutierst als allein." (A 2030)

226

"Gruppenarbeit bringt ein besseres Verständnis der Sache.

- Vor allem, daß man überhaupt schon darüber spricht, das bringt ja eben...

- Ja, genau!

- ... das bessere Verständnis, als wenn man es nur für sich liest. Denn man wird ja kaum mit sich selber darüber reden." (A 1625)

b.d.b.

LERNEN UND BEHALTEN.

227

"In meiner ganzen Lernerfahrung, was die Uni angeht, was aber auch meinetwegen politische Auseinandersetzungen angeht, habe ich die meisten Fortschritte immer in Gruppen gemacht; also nicht im selbständigen alleinigen einsamen Bücherlesen. Durch die Auseinandersetzung werden bei mir eher Lernfortschritte gemacht als wenn ich alleine vor einem Buch sitze." (B 2538)

228

"Die Sachen, die ich in Gruppenarbeit hör', die faß' ich ziemlich schnell auf und die kann ich dann gut behalten." (E 1678)

229

"Es gibt doch sicher Beziehungen zwischen Gruppenprozeß und Gedächtnisleistung. Also ich glaube, wenn ich unter Gruppenkommunikation arbeite, daß ich mir dann alles besser merken kann, die Dinge, die ich mir individuell aneigne." (L 2960)

230

"Man merkt sich halt besser, was man in der Gruppe 'mal besprochen hat." (B 2800)

231

"Man erwartet von der Gruppenarbeit Faktenaustausch, weil die Reproduktion auch das Wissen stabilisiert." (D 0330)

232

"Das, was ich allein gemacht hab', hab' ich anbringen können. Das ist für mich wichtig, sonst behalt' ich es nicht." (D 1240)

233

"Ich weiß nicht mehr, als wir hier in der Gruppe gemacht haben." (C 1310)

b.d.c.

WISSENSCHAFTLICHE FACHSPRACHE
UND "GRUPPENSPRACHE"

FACHSPRACHE WIRD IN GRUPPEN-
SPRACHE ÜBERSETZT.

234

"Man löst sich zwangsläufig von der Fachsprache im Buch und muß es (IN DER GRUPPE) mit seinen eigenen Worten sagen. Und dann wird es einem klar.

- In einer Gruppenarbeit muß man sich die Arbeit machen, etwas erstmal zu begreifen, damit man es dann in die Sprache der Gruppe übersetzen kann." (C 1010)

235

"Wenn ich mir es nicht in meine eigene Sprache übersetzte, dann würde ich es in einer Multiple-choice-Klausur sicherlich wiedererkennen und somit reproduzieren können.

- WENN DIE ENTSPRECHENDEN FORMULIERUNGEN DRINSTEHEN.

- Ja, aber ich glaub', um's anwenden zu können, um wirklich damit umgehen zu können, muß ich in mein eigenes Begriffsfeld übersetzen.

- Denn wenn man das nur so isoliert im Buch liest und da versteht, da kommt einem nicht die Relevanz...ich glaub' das erfaßt man nicht so richtig, wie wenn man sich das in eigenen Worten so richtig klar macht, sich Beispiele anschaut usw." (C 1090)

236

"WÜRDET IHR SAGEN, DASS DAS BEI EUCH GELUNGEN IST: DIE ÜBERSETZUNG IN DIE UMGANGSSPRACHE, UND VON DER REINEN EBENE DES VERSTEHENS IN DIE EBENE DES FORMULIERENS?

- Das war ein Interessenkonflikt, da seid ihr beide oft gegeneinander geraten. Ich glaub', du bist da Meister drin im Übersetzen. Du bringst so Schlagworte, treffende und nette Vergleiche. Der E. dagegen bringt es so komplex, wie es im Buch steht.

- UND IHR HABT DAS DANN VERSTANDEN?

- Na ja, da wurde dann darüber diskutiert!

- Dann hat er's übersetzt!!

- Die Übersetzung wurde meist wieder so!

Der R. hat es dann in einer einfachen verständlichen Sprache wiederholt.

- Jetzt geht mir etwas auf. Ich hab' immer gute Prüfungen gemacht, wenig dafür getan. Offensichtlich hab' ich, obwohl ich relativ wenig weiß, den gegenteiligen Eindruck vermittelt.

- Das ist auch wichtig, das ist Strategie." (C 1325)

b.d.d.

VERSTEHEN UND MITTEILEN: DIE
INDIVIDUELLE ERSCHLIESSUNG
DES STOFFES IN DER GRUPPE.

VERSTEHEN UND MITTEILEN.

237

"Zu Hause liest man das Zeug vielleicht so durch und denkt sich: ja, ja, ist ja alles klar. Wenn man aber dann 'mal anfängt, darüber zu sprechen, dann tauchen viel mehr Probleme auf, dann versteht man auch die ganze Problematik besser." (C 0617)

238

"In der Gruppe lernt man, all das zu verbalisieren, was man in seinem eigenen Bemühen, jetzt für sich selbst zu verbalisieren...was man da nicht geschafft hat." (C 1170)

239

"Ich hab' oft gemerkt, wenn ich Dinge gelesen hatte, daß ich sie verstanden habe; und war doch einfach nicht in der Lage, das zu verbalisieren.

- WIE HAST DU GEMERKT, DASS DU ES VERSTANDEN HAST, ABER NICHT VERBALISIEREN KANNST?

- Ja, wenn jemand eine Frage stellt, und ich genau gewußt habe: das hast du gelesen, das hast du verstanden. Aber ich konnte es nicht erklären!

- VERSTEHEN HEISST HIER ALSO NICHT, DASS MAN ETWAS SAGEN KANN?

- Das würde ich auch sagen. Das ist oft sehr überraschend.

- Oder man kann es nicht vermitteln. Man versucht zu erklären und der andere versteht es nicht." (C 1045)

240

"Klar zu formulieren, daß man seine Frage verständlich machen kann, - was einem unklar ist -. Klar zu antworten, so daß der andere einen versteht.

- DAMIT MAN DAS KANN, WAS IST DA ANZUSETZEN?

- Daß du einfach ein Verständnis hast von dem Ganzen.

- Meinst du jetzt eine Frage zu stellen oder jemand eine Antwort zu geben?

- BEIDES.

- Ja, um eine Frage zu stellen, muß man ja nur klar formulieren können, was man nicht verstanden hat...

- Eben! Denn wenn man das Verständnis hat, will man ja nicht fragen.

- ...aber um die Antwort zu geben, die der andere verstehen kann, muß man außerdem das noch in der richtigen Form bringen können. Didaktik im Kleinen!" (A 1330)

241

"Die Leute, die selber etwas gemacht haben, haben auch am meisten davon gehabt. Bei uns ist die Gruppenarbeit eine Bühne gewesen, daß man die Dinge, die man sich angelesen hat, die noch etwas fremd im eigenen Bewußtsein sind, ... die werden mal reproduziert. Dann gibt es natürlich noch kritische Gegenfragen. Am meisten gewinnt halt derjenige, der's bringt.

- WIE BRINGT?

- Der es erarbeitet und vorbereitet hat. Der eignet sich das dann in der Gruppenarbeit wirklich perfekt an." (D 0341)

242

"Es ist gut, daß man es vorher ausgedrückt hat, daß man weiß, daß man es in der Prüfung artikulieren kann." (F 2222)

243

"Er (= DER IN DER GRUPPE VORTRAGENDE) wird dann auf alle blinden Flecken aufmerksam, weil wir dann Fragen stellen. Es ist eine Abfragesituation.

- Ein rein verbales Einüben! Dadurch, daß du es aussprichst, lernst du auch zu formulieren.

- Und Aneignen und Vermitteln ist was Verschiedenes und in der Gruppe muß man ja vermitteln." (D 0363)

244

"Dadurch, daß man immer diskutiert, hat man auch schon geübt, wie man in der Prüfung diskutiert. Das ist für mich fast wichtiger als das Sachliche. Ich bin wieder so ins Reden gekommen in der kleinen Gruppe..." (D 0784)

IN DER GRUPPE NEUE SICHT AUF
DEN STOFF FINDEN.

245

"Allein lasse ich meinen Horizont ziemlich eng - auch wenn ich viele Bücher lese, es wird zum Schmalspurstudium. Aber wenn man mit mehreren redet, ist das nicht der Fall." (I 2398)

246

"Wenn die anderen ihr Wissen dazubrachten, dann kamen ganz plötzlich neue Aspekte, auf die man alleine nicht gekommen wäre, und ganz neue Anregungen. Ich glaube nicht, daß das auch allein kommen würde.

- Oder auch, daß man einen Problemkreis plötzlich unter einer neuen Perspektive sieht, eine neue Struktur findet. Daß man nicht so einseitig sieht, sondern sagt: "Ach, darauf wäre ich gar nicht gekommen." (B 3160)

247

"Allein hätte man einen Stoff nicht von so vielen Seiten beleuchtet." (C 1374)

248

"Ein anderer bringt einen Einwurf, der erst wieder neue Sicht reinbringt. Deswegen finde ich eben, es ist bereichernder mit einer Gruppe zu arbeiten, als wenn man allein arbeitet. Man erkennt, welche Punkte wichtig sind." (A 1505)

249

"Das hat einen auf neue Ideen gebracht. Man hat vielleicht selber darüber hinweggelesen und merkt nun, daß man es auch nicht verstanden hat." (A 0950)

250

"Ich bin in vielen Dingen, rückwirkend gesehen, auf viele Gesichtspunkte gekommen, auf die ich allein nicht gekommen wäre." (I 2400)

251

"MAN KÖNNTE JETZT POLEMISCH SAGEN, WENN IHR, - SIEBEN LEUTE SEID IHR -, EIN PROBLEM HABT, UND DANN LANGE ZEIT DARÜBER SPRECHT, BZW. DANN GEMEINSAM NACHSCHLAGT... DAS KÖNNT IHR AUCH ALLEIN TUN?!"

- Aber nicht so effektiv.

- Der Einzelne käm' vielleicht gar nicht auf das Problem!" (B 3017)

252

"Vier Augen sehen mehr als zwei! Und zu siebent sieht man noch mehr!" (B 2989)

ÜBERBLICK, ZUSAMMENHÄNGE
GEWINNEN.

253

"Da war zunächst ein unübersichtlicher Stoff. Durch die Gruppe ist das alles schön gegliedert worden." (C 0270)

254

"Durch die Gruppe bekommt man einen Überblick, worauf es wirklich ankommt. Allein häng' ich mich zusehends an Kleinigkeiten und verlier' quasi die Übersicht." (F 2300)

255

"Es geht darum, einen umfangreichen Stoff etwas zu strukturieren, um das Ganze transparenter zu machen. Das ist nicht dadurch getan, daß ich ein Buch durchlese, sondern die Möglichkeit, das klarer zu machen, ist einfach in der Gruppe gegeben." (B 2851)

256

"Einer allein könnte diesen Überblick nie bekommen." (L 1867)

257

"Mir hat es sehr geholfen, wenn einer die groben Zusammenhänge gebracht hat. Ich habe mich da zwar nicht angeglichen, aber ich habe wenigstens gelernt, wie so was geht. So zum Beispiel einen Überblick über ein ganzes Buch mit ein paar Sätzen zu geben. ...Während bei mir sonst das Verständnis nur kapitelweise da war. Ich hab' mich zwar nicht angeglichen, ich hab' meinen Stil immer noch, daß ich alles ausführlich und ziemlich genau mache, weil ich das für mich brauch'. Aber ich hab' das schon durch diese Arbeit gelernt, daß ich das auch brauch', diesen Überblick. ...und immer versuch', den mir auch noch zu verschaffen. Während ich das früher glaub' ich, überhaupt nicht gekonnt habe." (I 2508)

PROBLEME WERDEN GEKLÄRT.

258

"Wenn man allein ist und ein Problem hat, dann sieht man nicht, was dahinter steht. Man denkt, das ist jetzt was ganz Ungeheures. Und in der Gruppe löst sich so ein Problem relativ rasch. Da sieht man dann, daß das gar kein so großes Problem war, wie man vorher gedacht hatte." (B 3048)

259

"Wenn ein Problem auftaucht: mal weiß es der eine, mal weiß es der andere und kann es dem einen auch mit erklären." (G 0530)

260

"Es ist einfach ökonomischer, wenn man gemeinsam Lösungen sucht." (E 1890)

EINEN STANDPUNKT, EINE MEINUNG DURCH DIE AUSEINANDERSETZUNG IN DER GRUPPE FINDEN.

261

"Für mich war entscheidend, andere Standpunkte als die eigenen zu erfahren, zu erfahren, daß man Schwergewichte innerhalb eines Artikels anders sehen kann,... daß man vor anderen Hintergründen und von anderen Zielsetzungen her das durchaus anders sehen kann. Das war für mich eine wichtige Ausweitung." (E 1793)

262

"Für mich war es, daß man hier die Meinung anderer Leute über dies Gebiet hört und daß man auch lernt, sich damit auseinanderzusetzen." (I 2265)

263

"Man könnte durch die Diskussion seinen Standpunkt, seine Meinung ändern. - Oder das könnte sich verfestigen." (A 1590)

WISSEN ANEIGNEN.

264

"Man kann sich Wissen aneignen; mir ist das öfters passiert. Dann hab' ich es plötzlich kapiert und war das Wissen da." (E 1933)

STRATEGIEN ERWERBEN.

265

"Die Anhäufung von Wissensbeständen ist ein Teilziel. Ich finde auch, daß es wichtig ist, Strategien zu erwerben: zum Beispiel wie die Prüfung bestehen mit möglichst wenig Wissen. Das lernt man auch in der Gruppe.

- Darin finde ich, ist in dieser Gruppe sehr viel herausgekommen!!!!!" (D 1024)

266

"Jeder hat vor allem geübt, seine Kritik zu bringen!" (D 1070)

ANDEREN WISSENSCHAFTLICHEN
ANSATZ ERFAHREN.

267

"Ich hab' in der Gruppe einen ganz anderen Ansatz soziologischen Denkens kennengelernt als ich an der Universität vermittelt bekommen habe." (L 2721)

268

"Eine Erkenntnis war auch das Wahrnehmen unterschiedlicher wissenschaftlicher Position." (H 1805)

b.d.e.

ZUR INDIVIDUELLEN PROFESSIONALISIERUNG IM RAHMEN DER GRUPPENARBEIT

DAS "EINGEHEN AUF ANDERE"
LERNEN.

269

"Das, was wir gelernt haben für die Prüfung, das hätten wir auch ohne Gruppe machen können. Aber ich bin ziemlich stark der Meinung, daß wir in der Gruppe schon..., daß man da schon Dinge lernt, die unheimlich wichtig sind, sowohl für einen als Mensch als auch für einen als Psychologe.

- JA? ZUM BEISPIEL ALS PSYCHOLOGE?

Ich werde doch immer wieder konfrontiert mit anderen Menschen. Ich muß versuchen, auf ihre Denkweise einzugehen, denen zuzuhören. Das kann ich nicht durch Bücherlesen lernen! Sondern ich kann versuchen, mich mit Leuten auseinanderzusetzen und es auf die Art und Weise zu lernen. Das gilt aber natürlich nicht nur für den Psychologen." (I 3135)

270

"Ich habe gelernt, daß man wissenschaftliche Probleme kommunikativ angehen muß! An der Uni lernt man nur das isolierte Angehen von wissenschaftlichen Problemen."
(L 2731)

271

"Ich glaube nun, daß gerade Gruppengespräche für die Praxis wichtig sind. Ich kann mir nicht vorstellen, daß wir jetzt hinaus gehen in die Praxis und drauf los behandeln, ohne daß wir uns informieren, gegenseitig, ohne daß wir die Fälle gegenseitig vorstellen." (C 1744)

KOOPERIEREN LERNEN.

272

"Also ich finde, daß die intellektuellen Fähigkeiten für Gruppenarbeit nicht so wichtig sind. Da gibt es andere.

- WELCHE ZUM BEISPIEL?

- Die Kooperationsfähigkeit!

- WAS VERSTEHST DU DARUNTER?

- Sich anzuhören, was der andere sagt, ihn ausreden zu lassen, auf ihn einzugehen und so weiter." (A 1458)

273

"Gruppenarbeit geht nicht sofort. Das muß man erst lernen." (G 1250)

274

"Man lernt auch sich ausdrücken, nicht nur Dinge, die einem selber klar sind, sondern man lernt, einem anderen das zu übermitteln; ohne nervös zu werden, wenn der das nicht gleich schluckt. Irgendwie auch Geduld.

- Und überhaupt im zwischenmenschlichen Kontakt lernt man was: man lernt, sich anzupassen und die Motive....., warum andere das so sehen,.....womit man sich vorher nie beschäftigt hat.

- Für manche ist es ganz gut, wenn die es lernen, mit einem Menschen auszukommen, der ihnen nicht so liegt.

- Man muß das auch für den Beruf lernen. Dort ist es gut, wenn man es schon gewöhnt ist." (G 1365)

275

"Ich finde, daß einer in der Gruppe angehört werden sollte, selbst wenn das, was er sagt, falsch ist." (F 2317)

DISKUTIEREN LERNEN.

276

"Ich habe früher immer unterbrochen, wenn ich etwas nicht verstanden habe. Jetzt warte ich, bis einer fertig ist, und dann komme ich mit meiner Frage. Das mach' ich aber nicht nur in der Gruppe.

- WAREN DAS REINE VERSTÄNDNISFRAGEN?

- Genau kann ich das nicht sagen. Es könnte auch sein, daß es irgendetwas war, was schon vorher besprochen wurde und ich nur nicht zugehört habe...

- WAS HAST DU DABEI GELEHRT?

- Daß ich mehr zuhören soll. Und die Gruppe nicht so oft unterbrechen und mehr auf das Temperament von anderen einzugehen."
(F 2580)

277

"Wenn also solche Dinge wie:... daß einer dabei ist oder auch zwei....daß sie ständig unterbrechen müssen. Wen so etwas einfach wegfällt, weil die Leute sich anders orientieren, dann, meine ich, strukturiert sich die ganze Sache auch besser."
(H 2763)

BEISPIEL EINES UNANGENEHMEN
DISKUSSIONSSTILS

278

"Also ich war gleichzeitig noch in einer anderen Gruppe. In der Gruppe lief das so: wenn jemand sagte, daß dann, wenn einem anderen etwas einfiel, der dem total das Wort abgebrochen hat und reingefahren ist und unterbrochen hat. Ohne ihn nachher wieder aufzufordern, ihn zu fragen, was er sagen wollte. Das ist in dieser Gruppe gut. Da läßt man sich ausreden!" (E 1740)

b.e. Is_cho-hygienische Funktion der Gruppenarbeit

	Ü b e r s i c h t :	Seite
b.e.a.	Angstreduzierung:	
	Angstsymptome: Examensangst.	166
	"Leidensgenossenschaft": Gruppe baut Prüfungsängste ab.	166
	Angstfrei in der Gruppe reden können.	168
	In der Gruppe keine Angst vor schlechten Noten.	168
	Auch im Beruf braucht man ein angstfreies Forum.	168
b.e.b.	Vermittlung von Sicherheit:	
	Gruppe und Sicherheit.	169
b.e.c.	Ort der Selbstbestätigung.	170

b.e.a.

ANGSTREDUZIERUNG

ANGSTSYMPTOME: EXAMENS-
ANGST

279

"G'sund ham'er net ausg'schaut!" (I 2705)

280

"...wenn man sich gegenseitig seine somatischen Beschwerden mitteilt...aber sonst war eigentlich nichts..." (I 2712)

281

"Ich hätte wahrscheinlich einen Nervenzusammenbruch bekommen, wenn ich es allein gemacht hätte." (A 1897)

282

"Das kam doch praktisch kein einziges Mal vor, daß einer von uns hier gesessen hat und gesagt hat: "Du liebe Güte und wie entsetzlich!" - Ich meine, das kam natürlich manchmal so ein bißchen raus, aber nicht so stark,...daß sich jetzt drei auf den stürzen müssen und ihn wieder aufrichten müssen. Das kam nie vor! Nie!" (C 0738)

283

"Vor einer Prüfung hab' ich durchgedreht. Da dacht' ich, das schaffst du nie, du weißt überhaupt nichts. In der Gruppe löst sich das dann." (F 2500)

"LEIDENSGENOSSENSCHAFT":
GRUPPE BAUT PRÜFUNGSÄNGSTE
AB.

284

"Für mich ist da so ein Gefühl von Sicherheit. Ich hab' beim Vordiplom festgestellt, daß wenn ich alleine gearbeitet hab', so ziemlich durchgedreht bin und dann dacht' ich, das schaff' ich überhaupt nicht. Also so richtig Angst gekriegt hab'! Und diese Angst wurde irgendwie durch die Gruppe aufgehoben." (B 2446)

285

"Dies Gefühl: man ist nicht so allein in der Misere, dieser Kontakt mit Leuten, die in der gleichen Problematik sind, die einem sagen: "So schlimm ist das nicht!" und: "Das schaffst du schon!" (B 2450)

286

"Für mich wäre das direkt beängstigend, so ganz allein dahin zu arbeiten. Ängste, die man da so hat, die sich dann eskalieren, die werden hier immer wieder abgebaut. Und dann eben wieder direkt umgepolt. Bei mir also in eine positive Motivation." (B 2920)

287

"Ich war so lang' nicht im Institut. Ich kenn' die Prüfer nicht. Das ist so ein Abstand. Das kann schon Angst erzeugen. Wie ein Fisch ohne Wasser! Hier schwimmt man halt so mit und weiß, was sich tut." (D 1044)

288

"Allein hätt' ich wirklich Angst gekriegt, weil ich, wenn ich viele Dinge nicht verstehe, wenn ich viele Fragezeichen habe...und jetzt also wirklich merke, damit komme ich nicht zurecht...dann fand ich das gar nicht so tragisch, wenn das zu Hause vorkam, weil ich mir denken konnte: ja das wird dann heute nachmittag - oder je nach dem, wann wir uns treffen - ...wird das schon auf irgendeine Art und Weise gelöst werden. Das fand ich ausgesprochen gut. Weil ich nie das Gefühl hatte, du liebe Güte, du schaffst es nicht! Ich hab' immer das Gefühl gehabt: na gut, wenn du es nicht schaffst, dann helfen dir die anderen!" (C 0625)

289

"Für mich war das ein Haupteffekt (DER GRUPPENARBEIT): ich hätt' garantiert viel, viel mehr Angst gehabt, wenn ich allein gearbeitet hätt'." (C 0727)

290

"Man wird vielleicht automatisch optimistischer, wenn man sieht, daß die anderen keine so starke Angst haben." (C 0764)

ANGSTFREI IN DER GRUPPE
R E D E N K Ö N N E N .

291

"Ich hab' ein bißchen Sicherheit bekommen, weil ich überhaupt Schwierigkeiten hab', in Gruppen überhaupt zu reden....daß es möglich ist, auch wenn man sich nicht perfekt ausdrücken kann, sich verständlich zu machen." (F 2710)

292

"Manche haben am Anfang wesentlich weniger geredet als sie es jetzt tun." (B 3005)

293

"Es wäre bestimmt denkbar, daß es Gruppen gibt, wo man sich nicht traut, dumme Sachen zu fragen. Also ich hatte h i e r das Gefühl, daß ich jederzeit das Dümme fragen konnte. Das ist schon wichtig für gute Gruppenarbeit." (B 3080)

IN DER GRUPPE KEINE ANGST VOR
SCHLECHTEN NOTEN.

294

"Wenn du weißt, jeder Satz, den du sagst, da wird jetzt eine Note darauf gemacht... dann redest du nicht mehr frei. Man ist praktisch immer ein bisschen gehemmt oder...

- Das ist natürlich daheim nicht der Fall." (G 0693)

295

"Gruppenarbeit ist menschlicher als der Unterricht in der Schule." (G 1234)

AUCH IM BERUF BRAUCHT MAN
EIN ANGSTFREIES FORUM.

296

"Daß man berechnete Kritik (DIE SO WEIT GEHT, DASS SIE DIE STELLUNG KOSTEN KANN) in dieses Forum trägt, wo es nicht so starke Konsequenzen hat." (K 1151)

297

"Wenn man in Gruppen gehen kann, wo man nicht immer selber betroffen ist. Also wenn zum Beispiel der Neuling bei dem, der länger da ist, lernt, dann wäre dieser neue Kollege praktisch immer unter Druck. Hier hat man die Möglichkeit, über einen Fall zu hören und doch auf Distanz zu bleiben und so zu lernen." (K 0184)

b.e.b.

VERMITTLUNG VON SICHERHEIT

GRUPPE UND SICHERHEIT.

298

"Das war ungeheuer beruhigend, daß man gehört hat, daß die anderen auch nicht schlafen konnten.

- Wir waren denn auch...

- So 'ne Leidensgenossenschaft!" (I 2691)

299

"Wenn mehrere das Gleiche machen. Das ist dann ein gewisses Gefühl der Beruhigung." (E 1725)

300

"Eine Variable finde ich persönlich sehr wichtig, daß man ein Gefühl der Sicherheit bekommen kann." (E 1919)

301

"Bei mir ist da ein Unsicherheitsmoment. weil wir ja nichts (AN PRÜFUNGSSTOFF) wußten. Das hat sich in der Gruppe besser geklärt.

- Es ist so beruhigend zu wissen: die anderen wissen auch nicht mehr!" (B 2387)

302

"Man hat sich ziemlich sicher gefühlt. Man hat sich gegenseitig gestützt." (C 0731)

303

"Sich sicher fühlen. Das Gefühl haben, man weiß, was läuft." (D 1030)

304

"Ich habe die emotionale Sicherheit gesucht." (A 1755)

305

"Ich hatte einen Halt in der Gruppe. Mir ging es privat sehr schlecht. Ich hatte viele Probleme. Die Gruppe hat mich dann moralisch unterstützt. So eine Art Beruhigungseffekt." (F 2491)

b.e.c.

ORT DER SELBSTBESTÄTIGUNG

306

"Man soll auch nicht vergessen: sehr viel Neues haben wir nicht gebracht. Wir haben gelacht und gesagt: "Kennen wir doch schon!" Sehr viel Selbstbestätigung steckt einfach darin! Und das ist auch das, was ich in der Gruppe richtig gesucht habe!" (D 0776)

307

"Warum ist der E. in die Gruppe gekommen! Er braucht die Gruppe. Er braucht jemand, um vortragen zu können.

- Jeder, der viel liest, hat natürlich ein Interesse zu prüfen, was darin steckt.

- Es zu prüfen und loszuwerden! Das ist nicht negativ. Davon haben wir profitiert." (D 0879)

308

"Der E. will was beweisen: ein theoretisch topfiter Mann zu sein!" (D 1370)

2.4.2. Beurteilung der Fragestellung anhand der EGS

Die anstehende Fragestellung lautet:

"Welchen Prozessen individueller Veränderung unterliegt der Einzelne durch Teilnahme an der Gruppenarbeit?"

Im Sinne emanzipativer Gruppenforschung wird die der Fragestellung zugrundeliegende Vorstellung mit Vorstellungen der Betroffenen konfrontiert. Die Gruppenprotokolle zeigen, daß sich die Gruppenmitglieder sowohl mit Ausprägungsarten solcher Prozesse befassen als auch, daß sie - metatheoretisch - die grundsätzliche Bedeutsamkeit einer solchen Fragestellung beurteilen. Daher wurde in der klassifikatorischen Aufbereitung auch zwischen a) Bedeutsamkeit der Fragestellung und b) Bedeutung der Gruppenarbeit aus der Sicht der Gruppenmitglieder unterschieden.

Die Gruppenmitglieder führen eine Vielfalt der teilnehmerbezogenen Bedeutungsdimensionen an: Gruppenarbeit als Geselligkeit, als formale Technik gemeinsamer Arbeit, als Rahmen für Einzelarbeit, als Bedingung für die individuelle Erschließung von Inhalten; die psychohygienische Funktion der Gruppenarbeit. Dies weite Spektrum umfaßt nun die Beschreibungen von Erfahrungen und Erwartungen des Einzelnen an Gruppenarbeit, die eindringlich ein Orientierungs- und Beurteilungsschema "Bedeutung der Gruppenarbeit für den Gruppenteilnehmer" im Alltagswissen der Gruppenmitglieder dokumentieren.³⁴

Übereinstimmung von Vorstellungen der Betroffenen und der Vorstellung, die der Individuum-zentrierten sozialpsychologischen Fragestellung zugrunde liegt, wurde gefunden. Während letztere darauf abzielt, individuelle Veränderungen zu erklären bzw. diese Prozesse genau zu beschreiben (z.B. zu klassifizieren), berichtet der Teilnehmer über die Situation in der Gruppe, wie sie sich ihm darstellt: Er ist dort Einflüssen ausgesetzt, die zu seiner Bedürfnisbefriedigung sozioemotionaler als auch aufgabenbezogener Art beitragen. Es

werden genannt:

Wunsch nach Geselligkeit (statement: 57-64), nach Angst-reduzierung (st.: 284-296), nach Sicherheit und Selbst-bestätigung (st.: 297-308), nach Leistung (st.: 70-73; 95-97; 51-52 u.a.), nach stärkerer Arbeitsmotivation (st.: 177-205), nach rationeller Arbeitsorganisation (st.: 161-176; 85-94), nach Maßstäben für die Selbstbewertung (206-219) und nach intensiver Erschließung von Inhalten (st.: 220-225; 234-236; 237-268). Entsprechend der Klassifikation der Wünsche wird die Bedeutung der Gruppenarbeit dadurch hervorgehoben, daß die jeweilige Bedürfnisbefriedigung als realisierbar durch die Gruppe bzw. durch die Gruppenarbeit angesehen wird. Hier als Beispiel die Bedingungen für die intensive Erschließung von Inhalten im Gefolge der Gruppenarbeit. Diese Vorstellungen beziehen sich vorwiegend auf leistungsgemäße Veränderungen.

Die geistige Auseinandersetzung mit dem Stoff kann in die Ebene konkreter verbaler Auseinandersetzung mit Personen verlagert werden (st.: 220-225).

Die "öffentliche" Diskussion erleichtert Lernprozesse. (st.: 227-233)

Schwer verständliche Texte werden aus der "Fachsprache" in die "Gruppensprache" übersetzt. (st.: 234-236)

Der Zwang des Mitteilens löst neuartige Verstehensprozesse aus. (st.: 237-244)

Der Diskussionsteilnehmer findet eine neue Sicht auf den Stoff (st.: 245-252),

er gewinnt Überblick und Zusammenhang (st.: 253-260)

und einen eigenen Standpunkt. (st.: 261-263)

Das Gruppenmitglied eignet sich neben Wissen auch Strategien sowie andere umfassende Denksätze (z.B. wissenschaftliche) an.

(st.: 264-268)

Als Nebenprodukt unterstützt die Gruppenarbeit die individuelle Professionalisierung. Berufsspezifische und -unspezifische Fähigkeiten können erworben werden:

auf den Anderen eingehen (st.: 269-271),

Kooperieren (st.: 272-275) und

Diskutieren (st.: 276-278).

In der "metatheoretischen" Darstellung der Bedeutsamkeit wird das Orientierungssystem "Gründe für Gruppenarbeit" über seine teilnehmerbezogenen Dimensionen hinaus erweitert. Zwei Positionen, die der objektiven Notwendigkeit für Gruppenarbeit und die auf die Abhängigkeit des Individuums zielende Gründe, werden vorgeführt. Der Verdacht auf unreflektierte und unerwiesene Vorannahmen (Ideologien) wird zwar erhoben (st.: 1-4), wird in den Protokollen aber nicht weiterverfolgt, sondern er tritt hinter das Argument der objektiven Gegebenheiten zurück (st.: 5-9): Gruppenarbeit wird notwendig aufgrund der Aufgabenanforderungen; das bezieht sich sowohl auf die Examensvorbereitung als auch auf die Arbeit der beruflichen Gruppen. Die zweite Position (st. 12-52) bestimmt Gruppe und Gruppenarbeit im Institut (Betrieb) vorwiegend aus einer arbeitspolitischen Funktion. Negativ bewertete institutionenbedingte Bedingungen, denen sich der Einzelne in Schule, Universität oder Betrieb (Institut) ausgesetzt sieht, können verändert werden. Außer Interessenkonflikt zwischen Betrieb (Organisation) und Arbeitnehmer sowie Durchsetzung eigener Interessen (st.: 12), werden genannt: Probleme der hierarchischen Ordnung und der Leitung (Führung; st.: 14-21,24), Fremdbestimmtheit der Arbeit (st. 22-23), Anonymität und Isolierung (st.: 25), einer Bewertung und Kontrolle von oben (st.: 26-28) ausgesetzt sein. Obwohl die Lohnarbeit

auf das Produkt hin organisiert ist und nicht auf das Seelenheil (statement: 29-30), will man mit Hilfe der Gruppenarbeit weiterkommen (st.: 31-32).

Das gilt teilweise auch für die Examensgruppe (st.: 33-52). Auch sie soll die Vereinzelung aufheben, eine Hierarchie (Konkurrenz; st.: 33) und die Bedrohung durch die Prüfung (st.: 34) abmildern. Besonders die angsterfüllten Bedingungen des Nichtwissens, Nichtinformiertseins, des Sich-nichteinschätzenkönnens (st.: 33, 35, 36) usw. soll Gruppenarbeit auflösen, indem Austauschbeziehungen des "Gebens" und "Nehmens" geschaffen werden (st.: 40-42). Ein latenter Egoismus, das Ausnützenwollen, tritt in den Äußerungen hervor, die vorrangig "Nehmen" unter dem Aspekt der "Effektivität" beschreiben (st.: 43-52).

Dem als unangenehm empfundenen Schulalltag setzt die Abiturientengruppe in der Freizeit eine Arbeitsform, die Lerngruppe, entgegen (st.: 74-77), die allenfalls mit dem Unterricht guter Lehrer (st.: 78) vergleichbar ist und die zur erwünschten Leistung (Note) beiträgt.

Den "metatheoretischen" Ausführungen ist zu entnehmen: Obwohl der Gruppenteilnehmer Gruppenarbeit vorwiegend sachlogisch, d.h. mit objektiven Gegebenheiten, begründet, akzeptiert er die Notwendigkeit der Gruppenarbeit nur dann, wenn er seine Erwartungen emanzipatorischer Art (Veränderung und Abmilderung von Abhängigkeiten) ebenfalls erfüllt sieht.

Die aus Gesprächen mit elf Gruppen, das sind fünfzig Gruppenteilnehmer, aufgezeichneten Protokolle, erlauben - unter den erhobenen methodischen Einschränkungen - die Berechtigung der Fragestellung anzunehmen. Denn erstens stellt sie sich als eine auch Alltagsgruppen betreffende Problematik heraus, und zweitens liefern die Protokolle eine Vielfalt von Bedeutungsdimensionen (Bedeutung der Gruppenarbeit für den Einzelnen), die dieser Fragestellung entsprechen bzw. sie ausführen.

2.5. Zusammenfassung

Das zweite Kapitel hat in der Gesamtarbeit die Funktion, im Sinne emanzipativer Gruppenforschung Vorstellungen von der Alltagsrelevanz der Ausgangs-Fragestellung zu liefern und darüber hinaus eine Grundlage für die kritische Beurteilung der wissenschaftlichen Untersuchung von Gruppenproblemlösen bereitzustellen. Das geschieht in der Form von plastischen und illustrativen Vorstellungen der Gruppen selbst zur Thematik "Die Bedeutung der Gruppenarbeit für das Gruppenmitglied".

Aus diesem engen Zusammenhang gelöst, ist das Kapitel als methodenkritischer Beitrag für empirische, sozialpsychologische Gruppenforschung zu verstehen. Das Vorgehen, hier "explorative Gruppenstudie" genannt, unterscheidet sich in der forschungstheoretischen Ausgangsposition von Experiment und wissenschaftlicher Beobachtung.³⁵ Denn diese erbringen trotz methodenstrenger Untersuchungstechnologie nur Ergebnisse geringer Relevanz hervor; der Gegenstand einer solchen "strengen" Forschung ist nicht das alltägliche soziale Objekt, sondern ein forschungslogisch definierter Begriff über Ausschnitte sozialer Wirklichkeit.

Mit der explorativen Gruppenstudie (EGS) würde der Versuch unternommen, einen empirischen Ansatz vorzuführen, der weder in die zu Recht kritisierte "naturalistische" Forschung verfällt, noch einfach darin beruht, das bestehende Niveau methodischer Exaktheit durch abermals gesteigerte methodische Standards zu kritisieren. Eine Programmatik für sozialpsychologische Gruppenforschung wird aufgestellt, die gekennzeichnet ist durch:

Erweiterung der wissenschaftlichen Erfahrungsbasis (Einbeziehung von Fremdverstehen) und Ergänzung der Literaturanalyse (Rückbezug zur alltäglichen Wirklichkeit).

In diesem Rahmen werden "Standorts"-Änderung des Gruppenuntersuchers und Veränderung des Gegenstandsvorverständnisses gefordert. Die EGS versucht dieser Programmatik zu genügen:

Sie ist als Ergänzung zur hermeneutischen Erfahrung konzipiert. Alltägliche Gruppen werden als Gesprächspartner verstanden. Das Alltagswissen der Gruppen (Gruppenwissen) wird verwertet.

Die Ansprüche der EGS werden in einem theoretischen Zusammenhang diskutiert; sodann wird die Technik der Studie expliziert. Hierbei wird auf ähnliche Verfahren (Explorative Technik der Individualpsychologie, Gruppendiskussion, Gruppeninterview und wissenschaftliche Beobachtung) zurückgegriffen. Durch die Auseinandersetzung mit jenen wird eine Operationalisierung der genannten Ansprüche vorgelegt. Es wurde darauf verwiesen, daß einige methodenimmanente Probleme nur annäherungsweise (d.h. vorläufig) gelöst werden konnten. Vor allem die Aufgabe, das Verhältnis von Standardisierung (z.B. Routine und Zuverlässigkeit) und Gültigkeit zu bestimmen, muß weiterer methodischer Arbeit vorbehalten bleiben.

Unter Bezugnahme auf die Gesamtarbeit wird die Thematik "Bedeutung der Gruppenarbeit aus der Sicht der Gruppenmitglieder" erläutert. Es schließt sich die Beschreibung des Vorgehens im einzelnen an. Als Ergebnis sind 1. die klassifikatorisch aufbereitete Dokumentation der Gruppenprotokolle und 2. die Beurteilung der Fragestellung hinsichtlich Alltagsrelevanz anzusehen.

Die dokumentierten Äußerungen belegen die Bedeutsamkeit der Fragestellung für Alltagsgruppen (= Alltagsrelevanz). Das hier vorgelegte Gruppenwissen umfaßt Vorstellungen über die Bedeutsamkeit selbst sowie eine Vielzahl anschaulich illustrierter Bedeutungsdimensionen der Gruppenarbeit für den Teilnehmer.

3. Kapitel: ZUR BEEINFLUSSUNG DER INDIVIDUELLEN LEISTUNG DURCH GRUPPENPROBLEMLÖSEN

3.1. Theoretischer Rahmen

3.1.1. Präzisierung der Fragestellung

Die Ausgangsfragestellung lautet:

Welchen Prozessen individueller Leistungsveränderung unterliegt der Einzelne durch Teilnahme an Gruppenarbeit?

Im folgenden werden die Begriffe näher präzisiert.

I. "Gruppe" meint die K l e i n g r u p p e, d. h. ein Kollektiv von zwei bis höchstens zwanzig Personen. (In der Literatur sind unterschiedliche Ansichten über die Größe von Kleingruppen anzutreffen. THOMAS & FINK (1963) zum Beispiel nennen die Zahl Zwanzig, DAVIS, J. H. (1969), S. 2) läßt zwölf und weniger gelten.) Aufgrund ihrer längeren Zusammenarbeit hat die Gruppe bereits eine A r b e i t s t r a d i t i o n entwickelt;³⁶⁾ die Gruppenmitglieder sind örtlich vereint, so daß gegenseitige Wahrnehmung und Interaktion möglich ist; die Mitglieder kennen sich und haben ein "Wir"-Bewußtsein entwickelt. (vgl. LORGE et al., 1958 ; CARTWRIGHT & ZANDER, 1960).

II. Der Terminus "Gruppenarbeit" hebt den Grund für die Gruppenbildung hervor. Zwecks gemeinsamer Aufgabenbewältigung haben sich (oder wurden) die Personen zusammengeschlossen. "Gruppenarbeit nennt man eine Arbeitsform, in der spontan oder durch geeignete Maßnahmen die individuellen Fähigkeiten und die gegenseitigen Einstellungen der Gruppenangehörigen nach Möglichkeit so koordiniert und abgestimmt sind, daß sich aus ihrem Zusammenwirken eine Steigerung der Gesamtleistung erwarten läßt, welche die Summe der Einzelleistungen übertrifft". (SCHARMANN, 1966, S. 69). Ohne auf die Konsequenzen von Gruppenarbeit an dieser Stelle näher ein-

zugehen, soll die Art der Gruppenaufgabe als besonderes Merkmal von Gruppenarbeit hervorgehoben werden. In Anlehnung an BALES (1950), KELLEY & THIBAUT (1954, S. 736) und KELLEY & THIBAUT (1969, S. 2) werden "externale" und "internale" Aufgaben unterschieden. Letztere betreffen die gemeinsame Bemühung um die Befindlichkeit der Gruppe selbst (z. B. ihre Erhaltung), während "externale" Aufgaben nach "außen" auf Sachaufgaben verweisen. Von ähnlichen Überlegungen geht auch HARE (1962, S. 19) aus. Er unterscheidet vier Problemtypen für Gruppen: group-task, group-social-emotional, individual-task, individual-social-emotional. Bei beruflichen Arbeitsgruppen zum Beispiel stellt die übergeordnete Instanz die Aufgabe. Bei studentischen Examensgruppen hingegen ist das Ziel, die Prüfung zu bestehen, die Aufgabe. Unter "Gruppenarbeit" soll daher verstanden werden:

Weniger als zwanzig Personen bearbeiten freiwillig oder auf Anordnung gemeinsam über längere Zeit und bei persönlichem Kontakt untereinander eine externe Aufgabe.

III. Zur Bestimmung von "Prozesse individueller Leistungsveränderung". Die individuelle Leistungsfähigkeit wird, wie die psychologische Testtheorie (z. B. LIENERT, 1969) lehrt, von spezifischen Testergebnissen bzw. Arbeitsproben her erschlossen. Spezifizierte Fähigkeiten sind demnach - im Rahmen der Theoriebildung - hypothetische Konstrukte, die zur Erklärung von unterschiedlichen Testergebnissen herangezogen werden. Umfassende Lern- und Verhaltenstheorien berücksichtigen darüberhinaus Emotion und Motivation für das Zustandekommen von individueller Leistung (dazu: POPPA, 1966; THOMAE, 1966; HASELOFF & JORSWIECK, 1970; NEUBERGER, 1974). Die sozialpsychologische Betrachtung der individuellen Leistung im Kontext der Gruppe verlangt die Einbeziehung weiterer (im eigentlichen Wortsinn) außer-individueller Bedingungsgrößen. McGRATH & ALTMAN (1966) unterscheiden beispielsweise Merkmale der Gruppe, der Mitglieder, der Umgebung usw. Beson-

dere Bedeutung kommt bei dieser Betrachtung der externalen Aufgabe zu. Sie legt zum größten Teil fest, welcher Art die zu erbringende Leistung ist. Die Aufgabe sagt aber im allgemeinen über die zu ihrer Lösung erforderliche Fähigkeit (bzw. über das Konstrukt) wenig aus. Das gilt vor allem, wenn die Aufgabe ein Zusammenspiel verschiedener Personen bzw. Fähigkeiten verlangt.

Das Verhältnis von Gruppen- und Einzelleistung, z. B. die Frage: "Entsteht die Gruppenleistung aus den Einzelleistungen?", versuchen viele Modelle zu beantworten. Darauf soll hier nicht näher eingegangen werden. (dazu: KELLEY & THIBAUT, 1969, S. 51 f.) Die im Zusammenhang mit dem Einfluß der Gruppe auf den Einzelnen zu untersuchende leistungbezogene Frage lautet:

Bewirkt die soziale Situation der Gruppe eine Veränderung der individuellen Leistung?

Leistungsveränderung kann aus sukzessiven Messungen oder Erhebungen erschlossen werden. Die empirische Analyse geht von der Vorstellung dynamischer Abläufe, von *P r o z e s s e n*, aus. Die Veränderung geschieht danach nicht zufällig, sondern durch die Auswirkung spezifischer Charakteristiken der sozialen Situation "Gruppenarbeit".

Sieht man von den frühen sozialpsychologischen Experimenten mit (psycho-)motorischen Aufgaben ab, dann werden heute in der Kleingruppenforschung vor allem *k o g n i t i v e* ³⁷⁾ Aufgaben verwendet. Es handelt sich dabei vorwiegend um Begriffsbildungsaufgaben, Wahrnehmungs- bzw. Beurteilungsaufgaben, Entscheidungs- und Problemlöse-Aufgaben. Den Wert solcher Taxonomien von Gruppenaufgaben (z. B. bei BOURNE & BATTIG, 1966) schätzt DAVIS (1969, S. 30) gering ein, denn die meisten Gruppenaufgaben sind eine Mischung der unterscheidbaren Aufgaben.

Mit externalen Aufgaben sind im folgenden Problemlöse-Aufgaben gemeint. Die individuelle Leistungsveränderung wird über die Lösung solcher Aufgaben mit Hilfe einer Aufgaben-

spezifikation definiert werden. Um das Analysekonzept "Gruppenproblemlösen" näher eingrenzen zu können, ist auf den vieldeutigen Begriff "Gruppendynamik" näher einzugehen.

3.1.2. Gruppenproblemlösen

Die Überlegung, ein Explanans für "individuelle Leistungsveränderung durch Gruppenarbeit" in der Literatur unter der Kategorie "Gruppenproblemlösen" zu finden, bezieht sich auf die (Annahme einer) Augenschein-Gültigkeit (face validity) der Übereinstimmung des Analysekonzeptes mit wichtigen aufgabenbezogenen Aspekten der Gruppenarbeit. Diese Annahme scheint der Gruppenproblemlöseforschung allgemein zugrunde zu liegen (vgl. KELLEY & THIBAUT, 1954, S. 735; HOFFMAN, 1965, S. 122).

3.1.2.1. Begriff

"Gruppenproblemlösen" (group problem solving; KELLEY & THIBAUT, 1954; 1969) kennzeichnet ein sozialpsychologisches Analysekonzept, das Gruppenarbeit vorrangig unter dem Aspekt "Lösen von Problemen" untersucht. "Probleme" sind experimentelle Aufgaben, zu deren Lösung kognitive Mittel erforderlich sind - im Gegensatz zur Erfüllung von technisch-manuellen Aufgaben mittels psycho-motorischer Fähigkeiten.

"Group problem solving comes into existence when common action is taken to attempt to satisfy common interests emerging from common problems." (KELLEY & THIBAUT, 1969, S. 2)

Die weite Bestimmung läßt Platz für all die unzähligen Theorien und Theorieansätze, die in der wissenschaftlichen Forschung anzutreffen sind. Damit ist berücksichtigt, daß "Gruppenproblemlösen" eine heuristische Kategorie der Kleingruppenforschung ist.

Obwohl es bereits umfangreiche Theorieansätze gibt, fehlt eine umfassende Theorie, die letztlich "Gruppenproblemlösen"

beschreibt und erklärt (vgl. KELLEY & THIBAUT, 1969; DAVIS, J. H., 1969). "Gruppenproblemlösen", als das Vermögen einer Gruppe, eine gestellte Aufgabe zu bearbeiten, hat in der wissenschaftlichen Theoriebildung die Funktion eines hypothetischen Konstrukts.³⁸⁾

Die Denkpsychologie spricht ebenfalls von Problemlösen (human problem solving DAVIS, G., 1966; GAGNE, 1966; GREEN, 1966; JOHNSON, 1972) und verwendet Konstrukte aus der Intelligenz- und Kreativitätsforschung in ihren Erklärungen über das Zustandekommen von Aufgabenleistung (Problem-Lösung). In Analogie zur Denkpsychologie verwendet die Gruppenforschung ähnliche hypothetische Konstrukte, wenn zum Beispiel beim Vergleich von Gruppen- und Einzelleistung dieselben Aufgaben vorgelegt werden.

3.1.2.2. Abgrenzungen zu "Gruppendynamik" und "gruppen-dynamischen Techniken"

Oft wird psychologische Kleingruppenforschung mit "G r u p p e n d y n a m i k" bzw. Erforschung der Gruppendynamik gleichgesetzt. Im Hinblick auf modische gruppensdynamische Trends - GEBERT (1972, S. 23) sieht eine gruppensdynamische "Bewegung" - scheint eine Abgrenzung erforderlich.

Nach HOFSTÄTTER (1964) stammt der Begriff von Kurt Lewin; jedoch in der bekannten Schrift "Gruppendynamik" (HOFSTÄTTER, 1960) findet sich keine nähere Bestimmung. Diese geben CARTWRIGHT & ZANDER (1960, S. 5). Danach bezeichnet "Gruppendynamik" dreierlei: (1) "eine Art politischer Ideologie, die darauf abzielt, wie Gruppen organisiert und geführt werden sollen" (Übers. d. Verf.); (2) einen Sammelbegriff für Techniken wie Rollenspiel, Beobachtung und Feedback von Gruppenprozessen, Gruppenentscheidungen; und (3) ein Untersuchungsgebiet, in dem Kenntnisse über die Natur von Gruppen gefunden werden sollen, ihre Entstehungsprozesse sowie Wechselbezie-

hungen zu Individuen, anderen Gruppen und größeren Institutionen. Eine neuere Definition verwischt diese dritte Bedeutung:

Group dynamics is the study of the forces exerted by the group on the individual or by the individual on the group." (REEVES, 1970, S. 12)

"Dynamics" sieht Reeves als ein vektorielles Feld: ein Feld also von gerichteten Kräften und ihren Beziehungen.

Ohne definitorische Sophisterei soll K l e i n g r u p - p e n f o r s c h u n g (small group research; McGRATH & ALTMAN, 1966) als Oberbegriff verwendet werden, dem Forschungszweige wie "Gruppendynamik" im Sinne von Reeves und "Gruppenproblemlösen" untergeordnet sind. Dann läßt sich eine Übereinstimmung der Phänomenologie der Bedeutung von Gruppe und Gruppenarbeit (durch EGS gewonnen) mit dem hier thematisierten Aufbau der Kleingruppenforschung herstellen:

Bedeutung von Gruppe und Gruppenarbeit aus der Sicht der Mitglieder:	Themen der Kleingruppenforschung
Gruppenarbeit als Geselligkeit	Gruppendynamik
Psycho-hygienische Funktion der Gruppenarbeit	
Gruppenarbeit als Technik gemeinsamer Arbeit	Gruppenproblemlösen
Gruppenarbeit als Rahmen für Einzelarbeit	
Gruppenarbeit als eine Bedingung für die individuelle Erschließung von Inhalten	

Gemessen an der Komplexität des gesamten Handlungsprozesses beschreiben die Ansätze "Gruppendynamik" und "Gruppenproblemlösen" aber nur bestimmte Ausschnitte, sie reduzieren Wirklichkeit. Denn Gruppenproblemlösen geschieht nicht losgelöst

von psycho-dynamischen Vorgängen in der Gruppe. Der Sensitivierungsversuch im Laboratorium (T-group) unterliegt wiederum dem Ziel, z. B. die speziellen Führungseigenschaften der Teilnehmer zu erhöhen und so die Effektivität der entsprechenden Organisationseinheit zu steigern.

Diese logische Begrifflichkeit ist, das muß hervorgehoben werden, der wirklichen, alltäglichen Gruppe und Gruppenarbeit willkürlich auferlegt; willkürlich, wenn man die wissenschaftlichen Analysekonzepte (Gruppendynamik, Gruppenproblemlösen) als zwangsläufig unvollständige Ausschnitte der komplexen Wirklichkeit versteht und die Bedeutungsdimensionen des Orientierungssystems im Alltagswissen von den jeweiligen historisch-gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen abhängig sieht (vgl. hierzu MATTES & SCHÜTZE, 1973).

Neuerdings gelangen Kenntnisse über die Kräfte in der Gruppe (und ihre Nutzung) in der Praxis zur Anwendung: Gruppendynamik in der Schule (SPANGENBERG, 1969; UHLICH, 1971), Gruppendynamik in der betrieblichen Führungsschulung (GEBERT, 1972), Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung (BROCHERT, 1967), Gruppendynamik in der Sozialpsychiatrie (KAYSER et al., 1973; RICHTER, 1972). Die sogenannten gruppendynamischen Techniken haben nach GEBERT (1972, S. 26 f.) unterschiedliche Zielsetzungen. Er verglich einige Standardwerke und fand: "...je nach Akzentsetzung der verschiedenen Autoren steht dabei mehr die Entfaltung der einzelnen Person oder die Steigerung der Leistungsfähigkeit einer Person oder Gruppe im Vordergrund." (ders. 1972, S. 29). Hier ist u. a. auch die Rede von "Steigerung der Leistungsfähigkeit einer Person". Die von Gebert aufgeführten Ziele (vgl. auch GIBB, 1972, S. 141/142) betreffen Leistungsfähigkeit jedoch nur indirekt, denn Veränderungen des Individuums werden nur soweit angestrebt, als sie eine erfolgreiche arbeitsprodukt-bezogene Interaktion begünstigen, welche wiederum als berufliche Lei-

stungsfähigkeit deklariert wird. Kann die wissenschaftliche Theorie dieser Techniken zur Klärung der spezifizierten Fragestellung beitragen?

Das bereits oben verwendete logische Erklärungsmodell erweist sich hier als hilfreich:

EXPLANANS	<u>gruppendynamische Techniken</u>	<u>Gruppenarbeit</u>
Allgemeine Gesetze, Hypothesen oder theoretische Annahmen	Wenn Realisierung von gruppendynamischen Techniken $R_1, R_2 \dots$, dann $X_1, X_2 \dots$	Wenn Bedingungen der Gruppenarbeit $A_1, A_2 \dots$, dann Veränderungen $X_1, X_2 \dots$
Beschreibung der Antezedensbedingungen	Realisierung der gruppendynamischen Techniken $R_1, R_2 \dots$	Bedingungen der Gruppenarbeit $A_1, A_2 \dots$

EXPLANANDUM

Durch Teilnahme an Gruppenarbeit Veränderung der intellektuellen Leistung sowie Änderungsprozesse der Leistungs- und Erkenntnisfähigkeit im w. S. $X_1, X_2 \dots$

In das Erklärungsmodell übertragen lautet die letzte Frage: Kann das Explanandum durch ein Explanans aus der Theorie der gruppendynamischen Techniken erklärt werden? Wie die Tabelle zeigt, unterscheiden sich die Explantes, zutreffende Gesetze vorausgesetzt, in ihren Antezedensbedingungen. Die Theorie der Techniken kann also nur dann zur Erklärung der individuellen Leistungsänderung herangezogen werden, wenn die "Realisierung der gruppendynamischen Techniken" mit "Bedingungen der Gruppenarbeit" übereinstimmen. Zur Überprüfung erscheint die anschauliche Darstellung von GIBB (1972, S. 143 f.) geeignet, der Charakteristiken der gruppendynamischen Techniken schildert für:

	<u>Trainings-Gruppe</u>	<u>Therapie-Gruppe</u>
Zentrales Interesse	Hier-und-Jetzt der Gruppe	Lebensgeschichte, Alltag, Familie der Patienten
Daten	im Augenblick verfügbare interindividuelle Daten	unbewußtes und motivationales Material
Ziele	Förderung individueller Bildungsprozesse, Erweiterung menschlicher Möglichkeiten	Therapie
	Funktionsfähigkeit der Gruppe, Interaktion der Mitglieder	Gruppenleiter-Patient-Beziehung
	Anwendung neuer Verhaltensmöglichkeiten	Erarbeitung neuer Einsichten und Motivationen
	Effektivitätsverbesserung oder Verhaltensänderung bei normalen Menschen in einer organisierten oder natürlichen Gruppen-Anordnung	Konflikte lösen, Persönlichkeit bzw. Charakterstruktur bei Kranken ändern

"Gruppenarbeit" wurde oben näher präzisiert. Vergleicht man durch Abgrenzung die Phänomenologie der gruppendynamischen Techniken mit der der "Gruppenarbeit", so ergibt sich folgendes Bild:

Das zentrale Interesse bei Gruppenarbeit ist die Aufgabenbewältigung bzw. das Produkt; das Jetzt-und-Hier in der Gruppe sowie die Biographie und eventuelle Problematik der Teilnehmer werden nebensächlich. In der Gruppenarbeits-Situation wird Wissen geschöpft, die Daten der Gruppentechniken bleiben hier unberücksichtigt. Die Zielsetzung der Gruppenarbeit (externale Aufgabe) ist eine andere als die der Gruppentechniken (internale Aufgabe): Die Gruppentechniken streben Verhaltensänderung des Einzelnen an, dazu werden affektive Prozesse und Handlungen in prozeß-betonter Interaktion problematisiert und aufgedeckt. Für Gruppenarbeit hingegen ist die Gruppe lediglich Medium zur Aufgabenbewältigung. (Hier wird

die Gegenüberstellung von GIBB, 1972, S. 144, von Gruppen-training und Gruppenunterricht, aufgegriffen, da letzterer als Gruppenarbeit anzusehen ist.) Ob die dabei ablaufenden inhalts-bezogenen Interaktionen Veränderungen des Wissens- und Erkenntnisniveaus auslösen, soll hier im Weiteren (Literaturanalyse) untersucht werden.

Da die verglichenen Antezedensbedingungen in wesentlichen Zügen nicht übereinstimmen, muß auf die Verwendung der Theorie der Gruppentechniken zur Erklärung des Explanands aus logischen Gründen verzichtet werden. (Aus praktischen jedoch, wird die "Kritik" auf Überlegungen, die auf dieser Theorie basieren, zurückgreifen.)

3.1.2.3. Gruppenproblemlösen und "Gruppenunterricht"

Die Affinität von Gruppenarbeit zum Gruppenunterricht in der Schule (bzw. schulischer Gruppenarbeit) wurde bereits angedeutet. Im Zusammenhang mit der bei Darstellung des Problems formulierten "Erziehung durch und/oder zur Gruppenarbeit" erscheint es daher angebracht, auf Ansätze zur schulischen Gruppenarbeit kurz einzugehen.

DIETRICH (1969) versuchte, die Wirkung von schulischen Arbeitsgruppen für Kinder nachzuweisen. Als "Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts" sah er nicht nur leistungsbezogene Veränderungen sondern auch das Einlösen erzieherischer Ziele. Es galt also, "...den Einfluß der Gruppe im Erziehungsprozeß des Individuums" (ders., S. 20) zu bestimmen. Daß der Gruppe als solcher in der Entwicklung sozialer Kompetenz größte Bedeutung zukommt, steht außer Zweifel:

"Eine sich demokratisierende Gesellschaft kommt ohne die Gruppe in der Erziehung, ohne die rechtzeitige Kultivierung des Sozialen im Unterricht nicht aus." (MEYER, E., 1970, S. 14.)

Daß aber die Verquickung von internalen und externalen Auf-

gaben - um in der eingeführten Terminologie zu bleiben³⁹⁾ - einer Klärung der Funktion von Gruppenarbeit für die pädagogische Praxis dienlich ist, darin vermag DIETRICH nicht zu überzeugen. Sein Ansatz versucht gleichsam, eine Synthese aus "Gruppenproblemlösen" und "Gruppendynamik" auf die schulische Praxis zu übertragen. Das spiegelt sich in den von ihm erstellten Theoremen wieder, z. B. "Das Theorem von der leistungs- und lernmäßigen Überlegenheit des Gruppenunterrichts" (ders., S. 37) oder "Persönlichkeitsformende Überlegenheit des Gruppenunterrichts".

Aus seinen Ergebnissen schließt DIETRICH auf eine allgemeine Überlegenheit des Gruppenunterrichts gegenüber dem traditionellen (a.a.O., S. 157). Als Kriterien individueller Veränderung gelten: Leisten und Lernen, Sozialverhalten und Persönlichkeitsmerkmale. Unter Vorgriff auf die im Laufe dieses Kapitels zu berichtenden experimentellen Untersuchungen soll ein Ergebnis betont werden: Gruppenarbeit erbringt individuelle Leistung höherer Qualität bei geringerer Quantität als Frontalunterricht. Der Generalisierbarkeit dieser Ergebnisse werden einige Grenzen gesetzt aufgrund der den Charakter dieser Feldstudie bestimmenden Aufgaben- und Testauswahl, der Designmerkmale und aufgrund von statistischer Verrechnung.

Dennoch ist die Berechtigung Dietrich's Untersuchung nicht abzusprechen. Ihr Wert scheint darin zu liegen, den Boden für weitere Aufklärung zu schaffen, denn viele Vorurteile belasten noch das Verhältnis zu schulischer Gruppenarbeit, wie auch Dietrich beklagt:

"Ein oft gehörter Einwand gegen die kooperative Problemlösung im Gruppenunterricht lautet, daß sich innerhalb einer Gruppe häufig nur ein, allenfalls zwei Gruppenmitglieder mit Lösungen oder Lösungsvorschlägen beteiligen. Dabei sei es noch, so argumentiert man, als Idealfall anzusehen, wenn die Lösungen von guten Schülern gebracht werden und nicht von jenen wortgewandten Kindern, denen weniger die Sache, als vielmehr ihr Prestige am Herzen liegt. Die Aufgaben werden beständig nur von denselben Kindern gelöst. Hinter ihrem Initiativreichtum verstecken sich die anderen, um ein geruh-sames Leben zu führen." (a.a.O., S. 179)

Ein gänzlich anderes Ziel als Dietrichs Untersuchung verfolgt eine Schrift von HUDGINS, B. B. (1966) "Problem Solving in the Classroom". Da die experimentellen Ergebnisse im allgemeinen nicht in eindeutiger Relevanz zum Schulalltag stehen, beschränkt sich Hudgins folgerichtig darauf, unter der Perspektive des "Problemlösens" eine neue Sicht auf die pädagogische Praxis zu vermitteln. Die Berechtigung, Lehr- und Lernsituation in der Klasse als Problemlösesituation zu verstehen, leitet der Autor aus den veränderten Lernzielen ab. Es kommt nicht mehr darauf an, in der Schule n u r Wissen zu vermitteln, denn "...today's knowledge might be obsolete before it appeared in tomorrow's text-books" (HUDGINS, 1966, Einleitung). Das Beste was die Schule für ihre Schüler erreichen kann, ist: "...to develop with students general procedures, that hopefully would be applicable to a broad range of problems" (a.a.O.). Dieselbe Diagnose stellt BERGIUS (1969) in seiner "Analyse der "Begabung" für den DEUTSCHEN BILDUNGSRAT, ebenso kritisiert Norman R. F. MAIER die amerikanische Erziehungspraxis:

"...education has been lax in emphasizing learning for its own sake and overlooking the importance of training in problem solving." (MAIER, N. R. F., 1971, S. 722)

Hudgins generalisiert einige Standarduntersuchungen auf den Bereich Schule und zeigt, daß Problemlösen lehr- und lernbar ist. Sodann charakterisiert er das Schulkind als Problemlöser und den Lehrer als "classroom manager", der günstige Bedingungen für erfolgreiches "Kreativitäts"-Training schafft.

"Gruppenarbeit" und "Gruppenunterricht" als Synonyme anzusehen (so DIETRICH, 1969, S. 34), steigt und fällt in der wissenschaftlichen Betrachtung mit dem Begriff des "Lernens". Aus der Erkenntnis der sozialen Bedingtheit des Lernens entstand logischerweise die Forderung, unter der Zielsetzung der Lernerleichterung soziale Situationen zu k o n s t r u i e r e n . In diesem Sinne kann schulische Gruppenarbeit als technische Rationalisierungsmaßnahme verstanden werden.

Sozialpsychologischer Forschung kommt dabei die Aufgabe zu, die Grundlagen zur Konstruktion pädagogisch hilfreicher Situationen auszugestalten:

"Es kann...keine Psychologie des Gruppenlernens geben, sondern nur eine Psychologie des Lernens, das sich innerhalb einer Gruppe abspielt, die wieder dies Lernen begünstigt oder behindert." (CORRELL, 1970, S. 50)

3.1.3. Trends in der Erforschung des Gruppenproblemlösens

Der Nachweis von McGRATH & ALTMAN (1966) einer lawinenartigen Zunahme der Literatur zur Kleingruppenforschung gilt besonders für den Bereich "Gruppenproblemlösen". Es erscheint daher sinnvoll, einzelne Trends an Hand von Materialreferaten (reviews) zu verfolgen. Die tabellarische Darstellung eignet sich als klare Übersicht; zur weiteren Klärung spezifischer Fragen wird auf die entsprechenden Autoren verwiesen.

Tabelle Nr. 5 Wichtige Materialreferate (reviews) zum Thema Gruppenproblemlösen (GPL), geordnet nach Jahr der Veröffentlichung

Autoren Zahl berichte- ter Arbeiten	Gesichtspunkte der Zusammenstellung	Bemerkungen
KELLEY & THIBAUT (1954)	Experimenteller Vergleich von GPL und Problemlösen; Analyse der Faktoren, die GPL beeinflussen können (Soziales setting für Individuen, individuelle Motive, Aufgabentypen, Gruppengröße, Freundschaft zw. Mitgliedern, Attraktivität und Standards der Gruppe, individuelle Einstellung und -änderungen, unterschiedliche Meinungen, Statusunterschiede zw. den Mitgliedern, Führung).	GPL bezieht sich auf die psychologischen und sozialen Prozesse, bei denen individuelle Lösungen hervorgebracht, mitgeteilt und gegebenenfalls so zusammengefügt werden, daß sie die Gruppen repräsentieren. (N. K. & Th., S. 738)
162		
LORGE et. al. (1958)	Klassifikation der in den Aufgaben verlangten Tätigkeit: judgment, learning, problem solving (13 Arbeits-ten) memory; zusätzliche Gesichtspunkte: social facilitation, size of group, productivity (Arbeitsproduktivität), mathematical models.	Gruppenprozesse werden nicht berücksichtigt, sondern nur Studien, die das Produkt der Gruppeninteraktion mit dem Produkt der Einzelarbeit vergleichen (n. L. et. al. S. 343). Beitrag zur begrifflichen Klärung von Gruppe.
74		
THOMAS & FINK (1963)	Beziehung von Gruppengröße zu: Gruppenleistung, Partizipationsrate der Teilnehmer, Beschaffenheit der Interaktion, Organisation der Gruppe, Einzelleistung, Konformität und Konsensus, Zufriedenheit der Mitglieder.	Gruppengröße scheint eine wichtige Variable zu sein, die bei jeder Theorie des Gruppenverhaltens berücksichtigt werden sollte. (n. Th. & F. S. 371)
31		

Tabelle Nr. 5
(Fortsetzung)

Autoren Zahl berichte- ter Arbeiten	Gesichtspunkte der Zusammenstellung	Bemerkungen
FOREHAND & GILMER (1964)	Die Auswirkung von personalen Variablen und Variablen des "Klimas" auf organisatorisches Verhalten.	
104		
HESLIN (1964)	Läßt sich über die Mitgliedercharakteristiken: Leistungsfähigkeit (ability), Anpassungsfähigkeit (adjustment), Extraversion, Dominanz und autoritäre Einstellung (authoritarianism) die Gruppenleistung erklären bzw. vorhersagen?	Lediglich Leistungsfähigkeit (allgemeine und spezielle) sowie Anpassungsfähigkeit scheinen gesicherte Determinanten bzw. Prediktoren der Gruppenleistung zu sein.
ca. 30		
HESLIN & DUNPHY (1964)	Kleingruppenuntersuchungen, in denen "Zufriedenheit der Gruppenmitglieder" abhängige Variable ist.	Die Mitgliederzufriedenheit ändert sich mit "status consensus" (Übereinkunft über den relativen Status aller Mitglieder, z. B. Führer) und dann, wenn das Erreichen von Gruppenzielen wahrgenommen werden kann, sowie, wenn die Freiwilligkeit der Teilnahme offensichtlich ist.
37		

Tabelle Nr. 5
(Fortsetzung)

Autoren Zahl berichte- ter Arbeiten	Gesichtspunkte der Zusammenstellung	Bemerkungen
HOFFMAN (1965)	Faktoren, die effektives Problemlösen in der Gruppe behindern können: Uniformitätsdruck (Einstimmigkeit, Mehrheit); dessen Ursache (Personenmerkmale, Einschätzung der Fähigkeiten anderer, frühere Erfahrungen); Merkmale der Partizipation (Rückkoppelung, Beeinflussung der Lösungssuche, Personenmerkmale); Gruppenstruktur (Gruppengröße, formale Struktur, Machtstruktur); mangelhafte Arbeitsorganisation.	Gruppenproblemlöse-Forschung unter der Perspektive: Wie kann die Gruppe das Potential ihrer Mitglieder so einsetzen, daß eine gestellte Aufgabe von der Gruppe am besten gelöst wird?
117	Faktoren, die effektives Problemlösen in der Gruppe begünstigen können: Gruppenzusammensetzung (Fähigkeiten, Motivation der Mitglieder); Gruppenprozeß (Ideenproduktion, Bewertung und Auswahl der Lösung, Identifizierung des Problems, Konfliktnutzung); Führung beim GPL (Führer: Aufgabe, Fähigkeiten und Techniken, Einstellung zur Gruppe und zu seiner Funktion); Einverständnis mit der Lösung (acceptance).	

Tabelle Nr. 5
(Fortsetzung)

Autoren Zahl berichte- ter Arbeiten	Gesichtspunkte der Zusammenstellung	Bemerkungen
ZAGONA et al. (1966)	Kreatives Gruppenproblemlösen unter den Gesichtspunkten: Aufgaben-Variablen, Vergleich: Individuum versus Gruppe, Führung, Training (brainstorming), Gruppengröße, Beziehungen zwischen den Mitgliedern.	Kreatives Gruppenproblemlösen wird als die Interaktion in der Gruppe angenommen, welche zur organellen Lösung eines Problems führt oder zu einem eindrucksvollen Neuzusammenfügen "alter" Elemente zu neuartigen Figurationen.
56		
MAIER, N.R.F. (1967)	Vorteile der Gruppensituation für das Problemlösen: größere Gesamtsumme an Wissen und Information; mehrere Arten, ein Problem anzugehen; Teilnahme am Problemlösen erhöht Einverständnis mit der Lösung (acceptance); besseres Verständnis der Entscheidung.	Frage, ob Gruppenproblemlösen besser, schlechter oder gleich dem Einzelproblemlösen ist, wird anders gestellt: Welche Kräfte beeinflussen Problemlösen a) in der Einzelsituation, b) in der Gruppensituation. Hier ein Beitrag zu b).
39		
	Nachteil der Gruppensituation für das Problemlösen: sozialer Druck; valence index of solution; Dominanz.	
	Gründe für die Bedeutung des geschickten Gruppenleiters.	

3.1.4. Individuelle Leistung; Ansätze zur Aufgabenspezifikation

Eine eindeutige Bestimmung der individuellen Leistung nach der experimentellen Variablen "Lösung einer Aufgabe" setzt eine Klassifikation von experimentellen Aufgaben voraus. Die Gültigkeit der Klassifikation dieser Aufgaben zu außerexperimentellen ist dann fragwürdig, wenn sie zufällig ausgesucht, und eine inter-experimentelle Vergleichbarkeit sowie eine Generalisierbarkeit damit nicht gegeben sind (ROBY & LANZETTA, 1958); dies gilt auch für den Vorschlag, eine Standard-Gruppenaufgabe zu verwenden (ZAJONC, 1965 b) um so die interne Gültigkeit zu erhöhen.

Die ungelöste Aufgabenproblematik steht in offensichtlichem Gegensatz zu der Bedeutung der Größe "Aufgabe" in der experimentellen Gruppenforschung (SORENSEN, 1971). Denn allen Arbeiten zum Gruppenproblemlösen sind Aufgabe als UV und Aufgabenlösung als AV gemeinsam, Leistung ist im allgemeinen durch die Aufgabe definiert! Eine Spezifikation des Individualoutputs "individuelle Leistung" wäre in diesem Sinne durch eine adäquate Aufgabenspezifikation erleichtert.

Einen Versuch, Aufgaben der Art, wie sie die "klassische" Problemlöse-Forschung (N. R. F. MAIER, DUNCKER, SZEKELY) verwendet, zu ordnen, unternimmt RAY (1955). Als Beispiel für die von ihm angeführten 29 k o m p l e x e n Aufgaben sei das "Pendel-Problem" von N. R. F. MAIER genannt, dessen hohe Augenschein-Gültigkeit im Vergleich zu später verwendeten Problemlöseaufgaben besteht:

Gegeben sind: 4 Stangen von verschiedener Länge, 1 Tischklammer, 2 Büroklammern, 2 Stück Draht, 1 Stück Kreide, verschiedene Gewichte; zwei Kreidezeichen auf dem Boden. (1 Stange muß wenigstens so lang sein wie die Entfernung zwischen den Kreidezeichen. Zwei der übrigen Stangen müssen zusammen so lang sein wie das Zimmer hoch ist und soviel länger, daß die Tischklammer sie halten kann.) Die Aufgabe besteht darin, zwei Pendel so zu konstruieren, daß sie jeweils ein Stück Kreide halten und über dem Kreidezeichen auf dem Boden hin und her schwingen. (nach RAY, 1955)

K o m p l e x i t ä t bezieht sich hier auf den Arbeitsaufwand der Vpn, wenn sie in der Ausgangssituation die Handlungen entdecken, die zur Endsituation (der Lösung) führen. In diesem Sinne komplexe Aufgaben wurden in nachfolgenden Arbeiten kaum noch verwendet, sieht man von vereinzelt Arbeiten ab (MALTZMAN et.al., 1958^b: MAIER's "Seilproblem"; MURRAY & DENNY, 1969: SAUGSTAD's "Ballproblem").

Bei Durchsicht der neueren Literatur lassen sich drei Ansätze der Aufgabenspezifikation unterscheiden: I. Bestimmung globaler Dimensionen von Aufgaben, II. Aufstellung von Aufgabentypologien und III. Versuche, den Einfluß ausgewählter Aufgabencharakteristiken zu prüfen.

3.1.4.1. Globale Aufgabendimensionen

Sechs Aufgabendimensionen, die in der Forschung praktisch verwendbar sind, gewann SHAW (1963; hier zitiert nach MORRIS, 1966, S. 546) durch Faktorenanalyse:

D i f f i c u l t y (the amount of effort required to complete the task; s o l u t i o n m u l t i p l i c i t y (the degree to which there is more than one "correct" solution; c o o p e r a t i o n r e q u i r e m e n t s (the degree to which integrated action of group member is required to complete the task; i n t e l l e c t u a l - m a n i p u l a t i v e r e q u i r e m e n t s (the ration of mental requirements to motor requirements; p o p u l a t i o n f a m i l i a r i t y (ein wenig gesicherter Faktor) und i n t r i n s i c i n t e r e s t (the degree to which the task is in and of itself interesting, motivating, or attractive to the group members."

Faktoren mit ausgeprägtesten Ladungen sind die drei ersten. Besondere Bedeutung in der experimentellen Praxis kommt der "Schwierigkeit" einer Aufgabe offensichtlich nicht zu, wie MORRIS (1966) und HACKMAN (1968) berichten.

Einen anderen Weg in der Bestimmung globaler Aufgabendimensionen beschreiten ROBY & LANZETTA (1958). Das Input-Output-

Paradigma dient ihnen dazu, vier Merkmale von Gruppenaufgabensituationen (task input variables, group input activities, group output activities, task output variables) bezüglich ihrer Beschaffenheit sowie ihrer strukturellen und funktionalen Einbezogenheit zu beschreiben. Die Autoren postulieren weiter zur Lösung von Aufgaben gewisse, spezifische Anforderungen (z. B. Rechenfähigkeit zur Lösung von Rechenaufgaben). Diese "critical demands" sind nun in Übereinstimmung mit Gruppenaufgabendimensionen zu setzen. Ebenfalls über die Anforderungsmerkmale bestimmen NAYLOR & DICKINSON (1969) die Dimensionen der Aufgabe ("task structure"): "Task structure" sehen sie als Funktion von "component complexity" (inwieweit eine Aufgabe Informationsverarbeitung und/oder -speicherung erfordert) von "component organization" (bezieht sich auf das Muster ähnlicher Anforderungen) und von "component redundancy" (inwieweit sich die unterschiedlichen Anforderungen tatsächlich überschneiden).

Die Grenzen des "critical demands"-Ansatzes scheinen darin zu liegen, daß die so beschriebenen Aufgabendimensionen eher Kategorien von Aufgabenmerkmalen als Aufgabenmerkmale selbst sind, d. h. die Bestimmung von Anforderungen einerseits und Aufgabenmerkmal andererseits sowie ihrer Zusammengehörigkeit muß a priori festgelegt werden. NAYLOR & DICKINSON geben darüber hinaus zu, daß ihr Modell damit sinkt und fällt, wie die Beziehungen von Anforderung und Merkmal, die in vielen Fällen für Individualaufgaben zuzutreffen scheint, sich auf Gruppenarbeit übertragen läßt. Auch mit Hilfe der Shaw'schen Faktoren ist die Aussicht gering, über die Bestimmung globaler Aufgabendimensionen zu einer praktikablen Einteilung des Individualoutputs zu gelangen: Der Aussagegehalt einer Klassifikation nach schwierigen, offenen (bezogen auf die Zahl der Lösungen) und kooperativen Aufgaben wäre letztlich gering.

3.1.4.2. Aufgabentypologien

Drei Aufgabentypen werden vornehmlich unterschieden (MORRIS 1966; HACKMANN 1968). **P r o d u k t i o n** : die Gruppe soll zu einer Vorlage meist Bilder wie (TAT) Ideen oder Beschreibungen liefern; **D i s k u s s i o n** : zu bestimmten Themenstellungen (oft aktuelle Themen wie z. B. § 218) werden Stellungnahmen verlangt, die sich aber auf die verbale Ebene beschränken; **P r o b l e m l ö s e n** : hier soll die Gruppe praktikable Vorschläge unterbreiten (z. B. "How could you safely change a tire on a busy expressway at night?" HACKMAN & VIDEMAR, 1970, S. 40).

Mit Hilfe der Diskriminanzanalyse (s. JAHNKE, 1964) untersuchte HACKMAN (1968) über hundert "intellective group tasks" (HACKMAN & VIDMAR, 1970). Er bestimmte den Aufgabenraum mit den drei Aufgabentypen als zweidimensional. Die beiden Diskriminationsvektoren lauten: Aufgabeninhalt (def. durch bestimmte Kategorien) und Lösungsprozeß ("process emphases"). Dem Verdacht eines Methodenartefakts soll hier nicht weiter nachgegangen werden; hervorzuheben bleibt, daß auch diese Einteilung von der Vorstellung "kritischer" Anforderungen zur Lösung ausgeht.

Der Blick auf die Aufgaben aus den Untersuchungen zur Gruppenarbeit (group performance, group problem solving) stellt die Zweckmäßigkeit dieser Aufgabentypologie in Frage (vgl. DAVIS, J. H., 1969, S. 30). Ist nicht zur Lösung aller Gruppenaufgaben Diskussion in der Gruppe erforderlich? Verwenden nicht die meisten Aufgaben in ihrer Exposition ebenfalls - wenn auch abstrakte - Bilder und verlangen sie nicht von den Vpn eben auf diese einzugehen? Außer dem Einwand der Kategorienüberschneidung ist dieser Einteilung weiter vorzuwerfen, daß sie solche Aufgaben nicht erfaßt, die in der Forschung breiten Raum einnehmen. Wie wollte man die Brainstormingaufgabe "Was muß ein durchschnittlicher Mensch tun, um Unsterblichkeit zu erlangen?" (COLLARIOS & ANDERSON, 1969, S. 160) hier einordnen? An dieser Stelle sei auf die grund-

sätzliche Schwierigkeit einer definitorischen Bestimmung von "Problemlösen" ("Problemlöseaufgabe") und ihrer Abgrenzung zu "Lernen und Erinnern" hingewiesen. (Ausführliche Diskussion dieser Problematik findet sich bei DAVIS, G., 1966; DUNCAN, 1959; GAGNE, 1964 und 1966; GREEN, 1966; JOHNSON, 1972; KENDLER, 1964; MAIER, 1970).

3.1.4.3. Ausgewählte Aufgabencharakteristiken

Aufgaben hinsichtlich eines hervorgehobenen Charakteristikums zu unterscheiden und die Bedeutung dieser Unterscheidung am Einfluß des Charakteristikums auf die Aufgabenleistung nachzuweisen, gelang TUCKMAN (1964; und 1967). **A b s t r a k t e** Aufgaben haben weder eine begrenzte Lösungszahl noch -wege, darüberhinaus legen sie der Gruppe keinerlei strukturelle Beschränkungen auf (z. B. hinsichtlich Interaktionsmuster, Führungsverhalten, Rollenzuweisung, Arbeitsteilung). Das "Island Problem" ist eine solche Aufgabe: Es geht darum zu diskutieren, wie eine Patrouille durch feindliches Gebiet auf einer Insel in das sichere Gebiet gelangt. **K o n k r e t e** Aufgaben dagegen verlangen bestimmte, einzig richtige Lösungen und Lösungswege zu finden, außerdem enthält die Exposition der Aufgabe bereits exakte strukturelle Vorschriften für die Gruppe. Tuckman verwendet hier als Beispiel "The Combat Information Center (CIC) Task": Arbeitsteilig soll die Gruppe Informationen von einem Unterwasserortungsgerät so auf eine Navigationskurs-Karte übertragen, daß ein Unterwasserfahrweg erkennbar wird.

Tuckman konnte nun zeigen: Konkrete Aufgaben, die der Gruppenarbeit eine bestimmte Struktur auferlegen, werden von solchen Gruppen am besten gelöst, die aufgrund ihrer ursprünglichen Zusammensetzung bereits in sich strukturiert sind. Tuckman strukturiert seine experimentellen Gruppen hinsichtlich Dominanz und "abstractness" der Mitglieder. Dieses Merkmal bezieht sich darauf, wie Information verarbeitet wird (vgl. "integra-

tive complexity"; SCHRODER, 1970); Personen mit geringer "abstractness" verarbeiten Information in einfacher, rigider und kategorischer Weise, die zu einer einzigen (oft derselben) Interpretation führt; hohe "abstractness" hingegen meint komplexe, flexible Informationsverarbeitung, die zu alternativen Interpretationen führt.

Die Betrachtung der Aufgabenspezifikationen begann mit der Feststellung, Leistung werde in Kleingruppenexperimenten durch die Aufgabe definiert. Tuckman's Untersuchung verlangt nun eine Einschränkung: Die Aufgabenlösung ist nur als operationale Form der Leistungserhebung definiert, die tatsächliche Leistung der Gruppe kommt aus dem Zusammenspiel von Aufgabenstruktur und Gruppenzusammensetzung zustande.

In die Auseinandersetzung um die Frage, warum Männer beim Problemlösen bessere Leistungen zeigen als Frauen, führten HOFFMAN & MAIER (1966) eine zusätzliche Größe ein: die männliche bzw. weibliche Version von Aufgaben. "Männliche" Aufgaben erhielten die Instruktion "Solve as many as you can!", die "weiblichen" Aufgaben gingen solche Instruktionen voraus, die die Aufgaben als "instrumental to satisfying nurturant or affiliation motives" erscheinen ließen. Nach Hoffman & Maier sind Geschlechtsunterschiede weder auf intellektuelle Unterschiede (so SWEENEY, 1953) noch auf Einstellungsunterschiede (so CAREY, 1958), noch auf die Zusammensetzung der Gruppe (so HOFFMAN & MAIER, 1961a), noch auf die männliche bzw. weibliche Version von Aufgaben allein zu reduzieren, vielmehr sei "Geschlecht" eine äußerst komplexe Variable beim Problemlösen.⁴⁰

Aufgaben hinsichtlich eines besonderen Merkmals zu unterscheiden, z. B. in abstrakte und konkrete Probleme scheint in der Praxis problematisch. Nur unter zusätzlichen Annahmen wäre es möglich, die Arbeiten nach solch idealtypischer Merkmalspolarität zu ordnen.

3.2. Beschreibung der Literaturanalyse

3.2.1. Literatur-Recherche

KELLEY & THIBAUT (1954) liefern eine umfassende Darstellung der Gruppenproblemlöse-Forschung vor 1954. Bis zu dem Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung existierten nur relativ wenige Arbeiten zum Thema GPL, so daß angenommen werden kann, sie in dem review von 1954 erwähnt zu finden. Daher bezieht sich die Recherche auf den Zeitraum: 1954 bis 1973 (einschließlich), wobei der Schwerpunkt auf neueren Arbeiten, d. h. ab 1967 (vom Verf. festgelegt) erschienen, liegt. Als Medien (Quellen) standen zur Verfügung:

Zeitschriften, Abstraktsammlungen (Zeitschriften, Einzelarbeiten), Aufsatzsammlungen (readings), Monographien

In der Anlage (s. Anhang S. VII) werden die Informationsquellen aufgelistet und die Stichworte, die zur Suche dienten, tabellarisch aufgeführt. Die bibliographische Kartei umfaßte mehr als 770 Titel (ohne methodenbezogene Arbeiten).

3.2.2. Individualoutput; Konzept zur Literatur-Auswahl

Methodische Kriterien, wie z. B. Grad experimenteller Kontrolliertheit, werden bei der Durchsicht der Medien nicht berücksichtigt. Denn die Frage, ob nur empirische Arbeiten herangezogen werden sollten, war schwer zu beantworten: Eine Grenze zwischen empirischen und theoretischen Arbeiten auf Grund Methoden zu ziehen, war dort problematisch, wo die Bedeutung einer Arbeit darin lag, in welche Theorien der empirische Teil eingebettet wurde und ebenso dort, wo der Schwerpunkt auf Operationalisierung einer Theorie und empirischer Überprüfung lag. Durch eine nicht-trennscharfe Methodenklassifikation sollte vermieden werden, solche Arbeiten ausschließen zu müssen, die den inhaltlichen Kriterien voll genügen. Natürlich mußte die Tatsache unterschiedlicher methodischer Kontrolle bei der nachfolgenden Auswahl beachtet werden.

Inhaltliche Kategorien, die die Auswahl der Untersuchungen leiten, finden sich in den Stichwortlisten (s. Anhang ...). Sobald die Arbeiten eingesehen werden konnten, (Titel und Kurzabstrakt erwiesen sich oft als irreführend.) wurde zunächst entschieden, ob die jeweilige Arbeit relevant im Sinne der Fragestellung und im Rahmen der Stichwortliste war. Aus der so gewonnenen Rohauswahl (Photokopien) werden nun zwei Haufen gebildet: a) Empirische Arbeiten, deren design das Merkmal "Individualoutput" (siehe unten) aufweist, und b) Arbeiten, welche Korrelate des Individualoutputs oder Korre-

late seiner wichtigen Bedingungsfaktoren näher bestimmen.

Wissenschaftliche, empirische Arbeiten zielen auf Bestätigung von WENN/DANN-Aussagen ab, welche wiederum in jeweilige Explanantes eingehen. Ihnen ist das Variablenmodell gemeinsam: $AV f(UV)$ Ausprägungsarten (Varianzen etc.) von meßbaren Abhängigen Variablen (AV) werden als Folge der Wirkung von Kontrollierbaren Unabhängigen Variablen (UV) angesehen. Über die Anzahl der Variablen und Variablenbeziehungen entscheiden die zur Verrechnung verfügbaren statistischen Verfahren. Ergebnisse sind sogenannte probabilistische Gesetzesaussagen, die über die Wahrscheinlichkeit der Reihenfolge des Auftretens nicht aber über Kausalitäten Auskunft geben.

Das Materialreferat von HOFFMAN (1965, "Group problem solving") zum Beispiel wird von dem Gedanken geleitet, diejenigen UV's zu bestimmen, die zur AV "Optimale Gruppenlösung einer Aufgabe" führen. Er berichtet über die Merkmale und Fähigkeiten der Gruppenmitglieder sowie ihre Verteilung in der Gruppe (Gruppenzusammensetzung), welche Problemlösen, als der die AV vermittelnde Prozeß, behindern oder begünstigen.

Die Frage der Veränderung individueller Leistungsfähigkeit durch Gruppenproblemlösen verlangt eine andere Bestimmung von UV und AV. Da aber die Literaturanalyse gerade aufzeigen soll, w e l c h e Bedingungen des Gruppenproblemlösens (= UV's) für w e l c h e Änderungen der Leistungsfähigkeit verantwortlich gemacht werden, scheint es zweckmäßig zunächst nur von V a r i a b l e n k l a s s e n zu sprechen. Um die Klasse der Unabhängigen und Abhängigen Variablen zu identifizieren, wird als Paradigma der "Individualoutput" verwendet. Da dem "Individualoutput" bei der nachfolgenden Literaturauswertung gemäß Variablenschema größte Bedeutung zukommt, wird das Auswahlkonzept ausführlich dargestellt.

Man veranschauliche sich den Vorgang der Gruppenarbeit bzw. des Gruppenproblemlösens auf der Zeitachse (s. Bild Nr. 4).

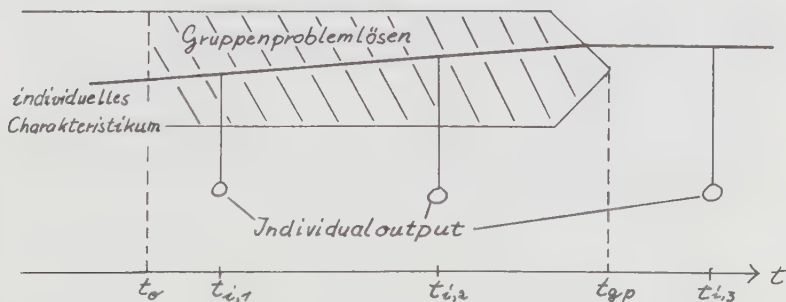


Bild Nr. 4 Veranschaulichung des "Individualoutput"

Die aufgabenbezogene Gruppentätigkeit beginnt bei t_0 und dauert im typischen Fall solange, bis die Lösung gefunden bzw. die Aufgabe bewältigt wurde (t_{gp}). Dies Gruppenprodukt kann als "output" ⁴¹⁾ der Gruppensituation angesehen werden. Untersucht man nun Charakteristiken der Gruppenmitglieder und versteht deren Veränderung in Abhängigkeit von der Gruppensituation, dann gewinnt man durch die Erhebung (Messung zu den Zeitpunkten $t_{i,1,2,3}$) im analytischen Sinne jeweils einen Individuums-Output der Gruppensituation. Kurz:

Unter "Individualoutput" soll die Erhebung individueller Charakteristiken während oder nach der Gruppensituation verstanden werden.

In welcher Weise der "Individualoutput" als Merkmal des Designs auftritt, zeigt beispielhaft die Arbeit von J..P. CAMPBELL (1968). Er untersuchte, ob Individuen bei einem Human-relation-Problem ("change of work" von MAIER, SOLEM & MAIER, 1957) schlechtere Lösungen liefern als Gruppen. In einem Industriebetrieb fand er bereits bestehende Gruppen von Managern, denen auch derartige Probleme vertraut waren. Der experimentelle Durchgang umfaßte für jeden Manager die sukzessiven Bedingungen: 1. Vp arbeitet allein und gibt eine Lösung an, 2. Vp nimmt an einer Gruppendiskussion teil und arbeitet dann allein die Lösung aus, 3. die zur Gruppe zusammengefaßten Vpn einigen sich auf eine Lösung. (Es ergab sich, daß die Teilnahme an der Gruppendiskussion die Qualität der einzelnen Lösung nicht veränderte.)

Unter der 2. Bedingung wird ein Individualoutput, hier Lösung einer Human.Relation-Aufgabe, erhoben; die 1. Bedingung enthält die notwendige Vergleichserhebung. In der Arbeit von CAMPBELL findet sich somit das idealtypische Design zur Erhebung des "Individualoutput".

Ausgangserhebung:

z. B. Messung des Charakteristikums



Gruppensituation: Teilnahme unter Kontrolle der Bedingungen (UV's), die entsprechend den jeweiligen Vorannahmen Einfluß auf die Ausprägung des def. Charakteristikums haben könnten



Während und/oder nach der Gruppensituation:

Erhebung des Individualoutputs = z. B. Messung des Charakteristikums

Bild Nr.5 Idealtypisches Design zur Erhebung des "Individualoutput"

Unter Hinzuziehung von Kontrolldurchgängen im Design experimenteller Arbeiten wird aus dem Vergleich von prae-experimenteller und post-experimenteller Erhebung auf die Wirksamkeit der kontrollierten Variablen geschlossen.

Die Verwendung des Paradigmas "output" in der Gruppenforschung ist nicht neu. BOYD (1965) klassifiziert in seinem Aufsatz "The Group as a Sociopsychological Setting for Learning" Forschungsansätze danach, ob sie "Input", "Operationen" oder "Output" betreffen:

"I n p u t contains those variables that are seen as the component factors upon which groups are composed, such as the number of members, the nature of the task, and the personality of the members. O p e r a t i o n contains chosen variables that are seen as developing through the life of the group, such as role differentiation, norms, and leadership. O u t p u t contains those variables that are the product of the group, such as productivity, visibility, and status. Generally research can be placed within one phase of the paradigm." (BOYD, 1965, S. 210)

Die Darstellung des Individualoutputs ist somit als Weiterführung des Boyd'schen Ansatzes aufzufassen.

3.1.3. Variablenkatalog; Ordnungskonzept zur Literatur-Auswertung

Die Rohauswahl strukturierte sich in:

- empirische Arbeiten, deren Design das Merkmal "Individual-output" aufweist,
 - Arbeiten, welche Korrelate des Individualoutputs oder Korrelate seiner wichtigen Bedingungsfaktoren näher bestimmen.
- Zur Weiterverarbeitung der Photokopien müssen die Inhaltskategorien der Variablenklassen festgelegt werden. Sowohl die Materialreferate als auch Einzeldarstellungen (besonders McGRATH & ALTMAN, 1966; Katalog der Variablenklassen; und GRAUMANN, 1969, S. 66/67) enthalten implizite oder explizite Kategorien. Doch erweisen sich vorgefertigte Variablenklassen als unpraktisch: Entweder sind sie zu umfassend angelegt, so daß die Feinarbeit doch wieder selber vorgenommen werden muß, oder aber die aufgelisteten Variablen decken nur den Teil des thematischen Feldes, der hier nicht Thema ist (das gilt für die reviews). Um sich dennoch am großen Bezugssystem der Kleingruppenforschung zu orientieren, lehnte sich der folgende Variablenkatalog an McGrath und Altman an, die immerhin über 2000 Arbeiten einordneten.

Zum Vergleich der
Katalog von McGRATH & ALTMAN

(1966, S. 45)

Der zur Literatur-Auswertung
verwandte Katalog:

Merkmale der Gruppenmitglieder:

Biographische Charakteristiken,
Persönlichkeitscharakteristiken,
Fähigkeiten der Mitglieder:

allgemeine,
aufgabenbezogene.

Einstellungen:

zur Aufgabe,
zur Situation,
zu Pers. u. Gruppen außerh.,
zu Fragestellungen, Kon-
zepten und Ideologien.

Positionen der Mitgl.i.d.Gruppe,
Aufgabenbez. Stellg.od.physikal.
Position i. d. Gruppe.

Klasse der Abhängigen
Variablen

Inhaltskategorien des aufgaben-
definierten Individualoutputs:

Qualität u. Quantität produ-
zierter Ideen bei Brainstor-
ming-Aufgaben, Qualität des
Lösungsvorschlags bei einer
offenen Diskussionsaufgabe
("Fall") Lösung, standardisier-
ter Aufgaben:

Intelligenztestaufgaben,
Akademische Leistungstests,
sonstige.

Merkmale der Gruppe:

Gruppen-"Vermögen",
Gruppen-"Begabung",
Übung und Erfahrung d. Gruppe,
Interpersonale Beziehungen
in der Gruppe,
Hauptstrukturmerkmal d. Gruppe.

Sozio-emotionale Korrelate
zum aufgabenbezogenen indi-
vidualoutput:

Zufriedenheit,
Stimmung.

Klasse der Unabhängigen
Variablen

Auf die Gruppe einwirkende

Bedingungen:

Soziale Bedingungen:

Soziale Beeinflussung und Kon-
formitätsdruck,

eingesetzte soziale Bedingungen.

Aufgaben- u. Arbeitsbedingungen:

Stimulusmerkmal der Aufgabe,

Rück-koppelungs- u. Bekräfti-

gungsbedingungen,

eingesetzte Aufgabenbedingungen.

Soziale Kategorien der
Gruppensituation:

Gruppengröße,

Gruppenzusammensetzung bezüg-
lich eines definierten Charak-
teristikums der Mitglieder,
soziales Klima.

Kontrollierte Merkmale der
Gruppenmitglieder

Interaktionsprozesse:

Inhalt der Interaktion,

Interaktionsmuster,

Ergebnisse der Interaktion.

Fähigkeiten (allg. und auf-
gabenbezogen),
Biographische Charakteristiken,
Persönlichkeitscharakteristiken,
Einstellungen,
Geschlecht.

Subjektive Maße von Mitglieds- und Gruppenleistung

Wahrnehmung der Aufgabenleistung an sich selbst und an anderen, Wahrnehmung von Sozialverhalten an sich selbst und an anderen.

Objektive Messung von Mitglieds- und Gruppenleistung

Führungsleistung, Aufgabenleistung von Mitgliedern: unter Experimentalbedingungen, unter Arbeitsbedingungen (globale Messung), unter Arbeitsbedingungen (spezielle Messung). Aufgabenleistung von Gruppen: unter Experimentalbedingungen, unter Arbeitsbedingungen (globale Messung), unter Arbeitsbedingungen (spezielle Messung).

Technologische Kategorien aus der Herstellung der Gruppensituation als kontrollierte Bedingungen:

auferlegte Strategie der Aufgabenbearbeitung, im Design festgelegte Abfolge von Gruppen- und Einzelarbeit, Merkmale des experimentellen settings" (z. B. "coaction" versus "isolated" versus "interaction"; oder Merkmale des, der V1).

Die Inhaltskategorien der AV und UV wurden empirisch, d. h. entsprechend ihrem Vorkommen in der Literaturauswahl, gewonnen. (Ein ähnliches Vorgehen findet sich bei McGRATH & ALTMAN, 1966, S. 24). Die Kategorien des aufgabendefinierten Individualoutputs (AV) wurden zudem unter Berücksichtigung von Ansätzen zur Spezifikation experimenteller Aufgaben festgelegt (s. unten).

Zunächst war beabsichtigt, das Zusammenspiel der Variablen graphisch darzustellen; wegen der Vielfalt der Beziehungen und dem unterschiedlichen Abstraktionsniveau der Variablen wurde aber davon abgesehen. Gleiches beklagt auch McKEACHIE (1967, S. 166) bei dem Versuch, die Variablen zu ordnen, welche die Leistung von Studenten bestimmen.

Als hilfreich für die Auswertung erwies sich die Einführung einfacher, methodischer Kategorien, denn gerade in den Fällen unklarer inhaltlicher Kategorien erlauben sie eindeutige Zuordnung. Die Liste der methodischen Kategorien findet sich im Anhang.

Zur Literaturauswertung wurde eine R a n d l o c h k a r - t e i verwendet, die nach dem Prinzip direkter Zuordnung aufgebaut war: Jedem Lochpaar wurde eine inhaltliche oder methodische Kategorie zugeordnet, außerdem konnten äußere Kriterien (Autor, Erscheinungsjahr etc.) vermerkt werden. Eine derartige Kartei wurde auch beispielsweise von HESLIN & DUNPHY (1966, 1968) zur Literaturauswertung verwendet.

3.3. Darstellung der Ergebnisse

3.3.1. Definition der individuellen Leistung

Die Durchsicht der für Gruppenproblemlösen bzw. Gruppenleistung (siehe Stichwortverzeichnis im Anhang) relevanten Arbeiten erbrachte fünfundzwanzig Experimente in einundzwanzig Veröffentlichungen, die dem Paradigma des Individualoutputs genügen, das heißt: Diese Untersuchungen beziehen sich darauf, welche Variablen (UV) aus der komplexen Gruppensituation die individuelle Leistungsfähigkeit (AV) beeinflussen.

Die überschaubare Zahl erleichtert die Aufgabenklassifikation. Da die Betrachtung von Ansätzen zur Aufgabenspezifikation keine praktikablen Einteilungsgesichtspunkte erbrachte, werden drei Aufgabentypen gewählt, die in der Auswahl häufig vorkommen: Brainstormingaufgaben, Diskussionsaufgaben mit offener Lösungszahl und standardisierte Aufgaben. Weder widerspricht diese Unterteilung den genannten Ansätzen, noch beansprucht sie über diesen Verwendungszweck hinaus Stringenz.

Die individuelle Leistung wird daher operational durch die Art der zu erbringenden Aufgabenlösung, und die individuelle Leistungsfähigkeit durch die mit der Aufgabe festgelegten Anforderung definiert.

3.3.1.1. Qualität und Quantität produzierter Ideen bei Brainstorming-Aufgaben

Brainstorming-Aufgaben sind Aufgaben, bei denen neben Aufgabeneinhalt (Problemstellung) auch Vorschriften zur Aufgabenlösung (Lösungsstrategien) festgelegt sind. Die Zahl möglicher Lösungen ist weder begrenzt, noch ihre Originalität

vorherzusehen. Daher werden Zeit und Bewertungsschema als Maßstab für den experimentellen Vergleich festgesetzt.

Individuelle Leistung ist durch Zahl und Qualität der in der Zeiteinheit produzierten Ideen definiert; hierzu ist I d e e n - p r o d u k t i o n (fluency) notwendig. Einige Autoren (BOUCHARD 1969; OSBORN, 1957; PARNES & MEADOW, 1960) sprechen in diesem Zusammenhang von K r e a t i v i t ä t , doch GOLANN (1963) ist der Ansicht: Es ist zwar theoretisch darstellbar, was Kreativität sein kann, nämlich: ein normalverteiltes Persönlichkeitsmerkmal; ("the outcome of a complex of aptitude traits" (das komplexe Ergebnis von Fähigkeiten); ein Prozeß, der in einem neuen Gedanken oder einer neuen Einsicht gipfelt; und schließlich ein Lebensstil, die Persönlichkeit in Aktion. Dennoch können diese Vorstellungen über Kreativität aufgrund ihrer inhärenten Fragwürdigkeit vernachlässigt werden, man sollte vielmehr "...holds most promise of providing a functional developmental understanding of creativity" (GOLANN, 1963, S. 561). Bei der Erforschung der Entfaltung der Kreativität stehe man jedoch am Anfang.

Die folgende Brainstorming-Aufgabe wurde seit achtzehn Jahren so häufig verwendet, erstmals von TAYLOR, BERRY & BLOCK (1957), daß sie beinahe schon als Standardaufgabe gelten könnte:

"Thumbs problem. We do not think this is likely to happen, but imagine for a moment what would happen if everyone after 1960 had an extra thumb on each hand. This extra thumb will be just as the present one is, but located on the other side of the hand. It faces inward, so that it can press against the fingers, just as the regular thub does now. Here ist the question: What practical benefits or difficulties will arise when people start having this extra thumb," (aus DUNNETTE et al., 1963, S. 31)

Zusätzlich instruiert der Versuchsleiter die Vpn in den Regeln des Brainstormings, sie finden sich in knapper Form bei BOUCHARD (1969, S. 13):

1. Kritik ist zu unterlassen. Ablehnung von Ideen soll unterbleiben. Keiner soll eines anderen Ideen kritisieren.
2. Laufenlassen der Ideen (freewheeling) ist willkommen. Je wilder eine Idee, umso besser ist sie. Es ist leichter sich zu zügeln als sich etwas einfalten zu lassen.
3. Quantität gilt. Je größer die Zahl der Ideen ist, um so höher ist die Wahrscheinlichkeit, daß eine ins Schwarze trifft. Sagen Sie so viel, wie sie können.
4. Es soll kombiniert und verbessert werden. Außer selbst Ideen vorzubringen, sollen die Teilnehmer auch vorschlagen, wie Ideen der anderen in bessere verwandelt und zwei oder mehr zu neuen, anderen kombiniert werden können. (nach BOUCHARD, 1969, S. 13/14)

3.3.1.2. Qualität des Lösungsvorschlages bei einer offenen Diskussions-Aufgabe ("Fall")

Bei der Erforschung des Gruppenproblemlösens ebenfalls häufig anzutreffen ist das "change of work"-Problem von N.R.F. MAIER (erstmalig 1952). Es schildert den Fall eines Vorarbeiters, der vor der Entscheidung steht, die Arbeitsweise seiner Arbeitsgruppe so zu verändern, daß sowohl Leistung als auch Zufriedenheit sich erhöhen. (Eine ausführliche Darstellung des Falles findet sich beispielsweise bei CAMPBELL, 1968.) Ursprünglich (vgl. MAIER 1952; HOFFMAN, 1959; MAIER & HOFFMAN 1960; 1961 ; HOFFMAN & MAIER, 1961b; MAIER & SOLEM, 1962; HOFFMAN, HARBURG & MAIER, 1962; MAIER & HOFFMAN 1965) war es als Rollenspiel für 4-er-Gruppen angelegt. Zur besseren experimentellen Verwendbarkeit wurde es als "Fall" weiterverwendet; dann das Rollenspiel verlangt eine Strukturierung der Gruppensituation, die es dem Teilnehmer immer nur ermöglicht, Teillösungen im Sinne einer Gesamtlösung anzubieten. Der Rollenspieler löst somit die Aufgabe nicht. Als Fall wird die Aufgabe Individuen und Gruppen vorgelegt mit der Auflage, eine (oder mehrere) Lösungen vorzuschlagen. Im allgemeinen wird auch angegeben, daß Qualität vor Quantität kommt.

Der Vorteil einer offenen (d. h. die Zahl der Lösungen ist offen) Aufgabe liegt in ihrer Alltagsnähe, in der hohen Augenscheinsgültigkeit also. Als nachteilig erweist sich erstens die Bewertung der Lösung: Obwohl Maier und Hoffman, in deren "Schule" das "change of work"-Problem am meisten verwendet wird, standardisierte Bewertungsskalen anbieten, fließen in die Beurteilung einer Lösung z. B. als "neuartig" auch Bewertungsschema ein, die nicht kontrolliert wurden. So wird heute im Zug einer öffentlichen Einstellungsänderung zur Humanrelations-Bewegung wohl eine gänzlich andere Lösung als neuartig ("progressiv") bewertet als noch 1952. Zweitens scheint die Bestimmung der zur Lösung erforderlichen Fähigkeiten ein Nachteil von komplexen Aufgaben zu sein.

Dieser Nachteil wiegt schwer, wenn das experimentelle Design Vergleich von Individual- und Gruppenbedingungen vorsieht. Individuelle Leistung ist der bewertete Lösungsvorschlag, die individuelle Leistungsfähigkeit ist nicht eindeutig zu bestimmen.

3.3.1.3. Lösung standardisierter Aufgaben

Das Problem, welche Fähigkeiten die Lösung einer Aufgabe erfordert, ist mit der Verwendung von Intelligenztest-Aufgaben gelöst: Wenn HUDGINS (1960) die Trainierbarkeit der Rechenfähigkeit in der Gruppe untersuchen will, zieht er Rechenaufgaben aus dem Stanford Achievement Test heran. Parallelformen desselben Tests ermöglichen in idealer Weise, über Ausgangsmessung und späterer Testmessung Veränderungen der Leistung zu bestimmen und damit auch auf Änderungsprozesse der Leistungsfähigkeit zu verweisen.

Dennoch sind Testaufgaben anderen Aufgaben nicht grundsätzlich überlegen. Man denke nur an logische Probleme der Testkonstruktion: zum Beispiel Gültigkeitsproblematiken der verwendeten Konstrukte oder faktorielle Aufgabenselektion (vgl. LIENERT, 1969, S. 262 f.). Lediglich die experimentelle Ver-

wendbarkeit ist aufgrund der Standardisierung günstiger. Grundsätzlich ließen sich jedoch Tests auch aus komplexen Aufgaben konstruieren; das belegen die sog. Kreativitätstests (z. B. Guilford & Merrifield). Ob Individualtests auch als Aufgaben für Gruppenproblemlösen geeignet sind, ist ebenfalls ungeklärt.

Akademische Leistungstests wurden den standardisierten Aufgaben zugerechnet, obwohl sie unterschiedliche Grade der Standardisierung aufweisen. Dennoch sind die Items als Problemlöseaufgaben anzusehen, denn sie verlangen neben der Reproduktion von Wissen auch das Umgehen mit den Wissensinhalten (Produktion).

Art und Bewertung der Lösungen bestimmt die Testkonstruktion; die Skala reicht von JA/NEIN-Antworten über "multiple choice" zu Aufgaben ohne Lösungsvorgabe aber mit einer begrenzten Zahl richtiger Lösungen bis hin zu offenen Aufgaben. Individuelle Leistung ist der Lösungsscore im Test; die individuelle Leistungsfähigkeit ist durch die Testkonstruktion bestimmt.

3.3.2. Experimentelle Untersuchungen über die Beeinflussung der individuellen Leistung durch Gruppenproblemlösen

3.3.2.1. ERGEBNISSE ZUM INDIVIDUALOUTPUT "QUALITÄT UND
QUANTITÄT PRODUZIERTER IDEEN BEI BRAINSTORMING - AUFGABEN"
TAB. NR. 6

AUTOREN	Aufgaben	Kategorien der UV, Korrelate	Kontrollierte Variablen als UV und Korrelate	Kurz-Ergebnis
PARNES & MEADOW (1959) Feldexperiment	"Broom" "Hangar" aus Test of Creative Ability (AC)	Merkmale der Gruppenmitglieder	Training durch Brainstorming kursus versus ohne Training (kurzzeitig)	Trainierte Vpn liefern unter Brainstorming-In- struktion mehr qualitativ gute Ideen als un- trainierte.
		Technologische Kategorie	Brainstorming-Instruktion versus "Kritisches-Problem- lösen"-Instruktion	Mehr qualitativ gute Ideen unter Brainstorming- Instruktion.
PARNES & MEADOW (1960) Feldexperiment	drei Aufgaben aus Creativitätstest von GUILFORD; 1 Aufgabe aus AC- Test	Merkmale der Gruppenmitglieder	Training durch Brainstorming kurs vor acht Monaten und früher versus ohne Training (Langzeiteffekt)	Studenten (parallelisi- ert nach Wechsler Adult Intelligence Scale) waren in allen Tests besser als diejenigen ohne Training.
DUNNETTE, CAMPBELL & JAASTAD (1953) Laborexperiment	"6.-Finger" "Bildungs- lawine", "Körpergrößen- wachstum", "Touristen nach Amerika" ka	Merkmale der Gruppenmitglieder	Zur Hälfte Verwaltungspersonal, zur anderen Hälfte Forschungspersonal	Kein Unterschied in der individuellen Brainstorming- Leistung
		Technologische Kategorie	Abfolge von Gruppen- und Einzelarbeit	Individualbrainstorming nach Gruppenbrainstorming war relativ am besten.
BOUCHARD (1965) Laborexperiment I	"6.-Finger", "Bildungs- lawine", "Körpergrößen- wachstum", "Touristen nach Amerika"	Technologische Kategorie	Abfolge von Gruppen- und Einzelarbeit (Diskussion in der Gruppe, dann schriftliche Einzellösung) versus Abfolge: Einzelarbeit - Einzelarbeit.	Abfolge "Gruppe-Einzel" verbesserte die Leistung unter Einzelarbeit nicht mehr als unter "Einzel-Einzel".
	wie Exp. I	Technologische Kategorien	Gruppenbrainstorming versus "Kritisches" Gruppenproblem- lösen	Individuen bei "kritischem" GPL: Sie haben mehr Spaß an der Arbeit in der Gruppe als die Teilnehmer des Brainstormings. Sie halten das Verfahren für effektiver als Einzelbrainstorming. Sie fühlen sich auch nicht nervös.
Laborexperiment II		Korrelat des Brainstormings	Self-rating über: perceived criticalness, cohesion, satisfaction, arbeitsleistung, nervosität.	

TAB. NR. 6 (FORTSETZUNG)

AUTOREN	Aufgaben	Kategorien der UV, Korrelate	Kontrollierte Variablen als UV und Korrelate	Kurz-Ergebnis
Laborexperiment I + II		Merkmale der Gruppenmitglieder	Persönlichkeitsmerkmale durch Testbatterie: California Psychological Inventory (CPI), GOUCH-SAMPSON College Vocabulary Test, FIRO-B Scales (SCHUTZ, 1958), MYERS BRIGGS Type Indicator (MYERS, 1962)	Aus den Korrelationen zum Brainstorming werden vor allem durch Faktorenanalyse bestimmt: Interpersonal Effectiveness.
ROTTER & PORTUGAL (1969) Laborexperiment	"Touristen nach Amerika", "Bildungs-Lawline"	Technologische Kategorie	Ablauf von Gruppen- und Einzelarbeit	Individuelle Leistung nach Gruppenarbeit nicht besser als individuelle Leistung ohne Gruppenarbeit.
BOUCHARD (1972 a) Laborexperiment II	"Namen finden für eine neue Zahnpaste", "Verwendung eines alten Reifens", "6.-Finger"	Merkmale der Gruppenmitglieder	"Interpersonal Effectiveness" wird über Testbatterie (Dominance, Capacity for Status, Sociability, Social Presence, Self-Acceptance) bestimmt. Durch Instruktion induzierte Motivation: hoch versus niedrig	Weder Motivierung noch Training führt zu Unterschieden der Brainstormingleistung von Individuen und Gruppen. Dagegen waren die Einzelleistungen deutlich besser als die Gruppenleistungen.
		Technologische Kategorie	Kurzes Vortraining versus ohne Vortraining in der Gruppe.	
DILLON et al. (1972) Laborexperiment	"Was kann man als Einzelner gegen eine Außenpolitik der USA - wie Kamboidscha-Invasion 1970 - unternehmen?" (ein nicht triviales und akтуelles Problem)	Technologische Kategorie	Training: Per Videorecorder wird gutes Gruppenbrainstorming vorgeführt; versus: ohne Video-Training. Praxis: nach Training erst 10' üben, dann eigentliche Arbeit; versus: ohne Übung, sofort Ideenproduktion.	Video-Training scheint die Ideenproduktion zu behindern - sowohl Einzelarbeit als auch Gruppenarbeit. Praxis ohne vorheriges Video-Training war günstiger als Praxis mit Video-Training. Individuelles Brainstorming nach Gruppenpraxis erbrachte die meisten Antworten.

3.3.2.2. ERGEBNISSE ZUM INDIVIDUALOUTPUT "QUALITÄT DES LÖSUNGS-
VORSCHLAGES BEI OFFENEN DISKUSSIONSAUFGABEN"

TAB. NR. 7

AUTOREN	Aufgaben	Kategorien der UV, Korrelate	Kontrollierte Variablen als UV und Korrelate	Kurz-Ergebnis
UTTERBACK & FOTHERINGHAM (1958)	Diskussionsauf- gabe: "Die richtige Dis- kussionsform fin- den" und	Technologische Kategorie	Moderatorstil: Vollständige Moderation (anleiten, moti- vieren etc.) versus: modera- torfreie Diskussion (kein designierter Moderator)	Ohne Moderation waren die nach den Gruppen- diskussionen abgegebenen individuellen Lö- sungsverbesserungen häu- figer als bei vollstän- diger Moderation.
Feldexperi- ment I	standardisierte Aufgaben: Multiple-choice- Aufgaben, "Ethische und Human Relation-Probleme aus der Industrie"	Technologische Kategorie	Moderatorstil wie bei Exp. I; Dauer der Diskussion: 2', 4,5'', 9'	Unabhängig vom Moderator waren bei 2'- und 4,5'- Diskussionen über 60 % der Vorschläge gute Lösungen; bei 9'-Dis- kussionen hingegen waren es nur 50 %.
Feldexperi- ment III		Technologische Kategorie	Moderatorstil: vollständige Moderation versus: Teil- Moderation (Moderator ver- teilt nur die Redezeit)	Vollständige Moderation führte zu besseren Lö- sungen als Teilmodera- tion. Mit zunehmender Gruppengröße waren die Lösungen besser, beson- ders bei vollständiger Moderation.
Feldexperi- ment IV		Soziale Kategorie	Gruppengröße: 3, 6, 9, 12	
		Technologische Kategorie	Dauer der Diskussion: 5', 9', 13'	In der Reihenfolge: 9' - 5' - 13' werden die individuellen Lö- sungsvorschläge besser.

TAB. NR. 7 (FORTSETZUNG)

AUTOREN	Aufgaben	Kategorien der UV, Korrelate	Kontrollierte Variablen als UV und Korrelate	Kurz-Ergebnis
CAMPBELL (1968) Feldexperiment	"change of work" (von N.R.F. WAIER, 1952)	Merkmale der Gruppenmitglieder	Orientation Inventory (BASS, 1962): self orientation, interaction orientation, task orientation.	Die Teilnahme an den Gruppendiskussionen verbesserte die individuelle Lösung nicht. Bei hoher "self orientation" und geringer "interaction orientation" waren die Lösungen am besten "task orientation" war ohne Einfluß.
TRIANDIS, BASS et al. (1963) Laborexperiment	"Aus Kennedy's Gesetzesentwurf sollen praktische Programme entwickelt werden." "Aus fünf Begriffen ist eine originelle Geschichte zu schreiben"	Technologische Kategorie Merkmale der Gruppenmitglieder	Abfolge von Gruppen- und Einzelarbeit/ Gruppendiskussion/Einzelarbeit/Gruppenarbeit Bestimmt wurde "Divergentes" und "Konvergentes" Denken (GUILFORD & MERRIFIELD, 1960) sowie der "School and college Ability Test" durchgeführt.	Ca. 70 % der Varianz der Leistung der 2er-Gruppe ließ sich aus den individuellen "kreativen" Fähigkeiten der Partner ableiten (Leistungswert aus vor und nach Gruppenarbeit).
		Korrelate der individuellen Aufgabenleistung	Eine ausgeklügelte Technik ermöglichte es, an Hand der Lösungsänderungen den einflussreicheren (dominierenden) Partner zu bestimmen.	Die Gruppenleistung korrelierte am höchsten mit der Einzelleistung des dominierenden Partners.

3.3.2.3. ERGEBNISSE ZUM INDIVIDUALOUTPUT "LÖSUNG STANDARDISIERTER
AUFGABEN"

TAB. NR. 8

AUTOREN	Aufgaben	Kategorien der UV, Korrelate	Kontrollierte Variablen als UV und Korrelate	Kurz-Ergebnis
HUDGINS (1960) Laborexperiment	Intelligenztest: Rechenaufgaben aus Stanford Achievement Test	Merkmale der Gruppenmitglieder	Allgemeine Intelligenz (California Test of Mental Maturity); Rechenschicklichkeit (California Arithmetic Test) (Zur Parallelisierung der Gruppe.)	Die Trainingsleistungen waren unterschiedlich. (Am besten unter Bedingung B). Die Testleistungen können keine Verbesserung der Schüler im "Lösen von Rechenaufgaben" unter A) und B) gegenüber C) und D) belegen.
		Technologische Kategorien	Trainingsbedingungen: A) Gruppenproblemlösen nach Vorschrift, B) GPL ohne Vorschrift, C) Einzelproblemlösen nach Vorschrift, D) Einzelproblemlösen ohne Vorschrift, (jeweils an drei nachfolgenden Tagen) - Zeitpunkt der Erhebung der Einzelleistung variiert von: am 1., 2., 5., oder 12. Tag nach Training	
GOLDMAN (1965) Laborexperiment	Intelligenztest: Allgemeiner Intelligenztest: Wonderlic Intelligence Test Form D	Merkmale der Gruppenmitglieder	Intelligenz (gemessen im Pre-Test mit Wonderlic Intelligence Test Form F)	Die zweite Testleistung war bei jenen Vpn besser die an Gruppenarbeit teilgenommen hatten, als bei denen ohne Gruppenarbeit. Bei H-Vpn war die Intelligenz des Partners ohne Einfluß auf die Leistungsverbesserung. M-Vpn waren durch Gruppenarbeit dann besser, wenn sie mit H- oder M-Vpn arbeiteten. L-Vpn waren durch Gruppenarbeit immer besser: jedoch war ohne Bedeutung, ob sie mit M- oder H-Vpn zusammenarbeiteten. Absolute Werte nach Gruppenarbeit: Nur die HH-Gruppen waren besser als Individuen (nämlich: H).
		Soziale Kategorie	Zusammensetzung der 2er-Gruppen nach hoher (H), mittlerer (M) und niedriger (L) Intelligenz: 1. HH, 2. MM, 3. LL, 4. HM, 5. HL, 6. ML	

TAB. Nr. 8 (FORTSETZUNG)

AUTOREN	Aufgaben	Kategorien der UV, Korrelate	Kontrollierte Variablen als UV und Korrelate	Kurz-Ergebnis
LAUGHLIN & JOHNSON (1966) Laborexperiment	Intelligenztest: Bestimmen von Synonymen und Antonymen Analogien bilden: Terman Concept Mastery Test Form T	Merkmale der Gruppenmitglieder Soziale Kategorie	Intelligenz (Pre-Test; ebenfalls Form T des Terman Concept Mastery Test) Zusammensetzung der 2er-Gruppe s. GOLDMAN (1965)	Goldman's (1965) Ergebnisse wurden bestätigt mit zwei Ausnahmen: 1. Arbeitet eine Person mit einer gleichguten zusammen, so verbessert sie sich mehr, als wenn sie mit einer schlechteren oder alleine arbeitet. 2. Arbeitet eine Person mit einer besseren zusammen, so bezieht sich ihre Verbesserung direkt auf die anfängliche Leistungsstärke des Partners
GOLDMAN (1966) Laborexperiment	Intelligenztest: Allgemeiner Intelligenzleistungstest: Wonderlic Intelligences Test Form D	Merkmale der Gruppenmitglieder Soziale Kategorie	Intelligenz (aber nicht Score sondern Unterschreitung der Vpn nach richtigen und falschen Testlösungen) Zusammensetzung der 2er-Gruppen nach richtiger und falscher Lösung zu bestimmten Test-items	In der Gruppenarbeit scheint sich die richtige Lösung durchzusetzen; d. h. lösen zwei Personen gemeinsam eine Aufgabe, die von einem Gruppenmitglied zuvor richtig und von dem anderen falsch gelöst wurde, so setzt sich die Lösung des Richtiglösers durch.
LAUGHLIN, BRANCH & JOHNSON (1969) Laborexperiment	Intelligenztest: Bestimmen von Synonymen und Antonymen: Terman Concept Mastery Test Part I Form T	Merkmale der Gruppenmitglieder Soziale Kategorie	Intelligenz (gemessen mit Pre-Test) Zusammensetzung der 3er-Gruppe nach hoher, mittlerer und niedriger Pre-Testleistung. Somit 10 Variationen: HHH, HMM, HLL, HML, LLL, MML, MLL, LLL.	Die vorausgesagte Reihenfolge der individuellen Verbesserung durch Gruppenarbeit wurde bestätigt: a) für H-Vpn: HHH > (HMM=HML) > (H=HMM=HML=HLL) ; für M-Vpn: HMM > (HMM=HML) > (HMM=HML) > (M=MLL) ; für L-Vpn: HML > (HML=HLL) > (L=LLL) .

TAB. NR. 8 (FORTSETZUNG)

AUTOREN	Aufgaben	Kategorien der UV, Korrelate	Kontrollierte Variablen als UV und Korrelate	Kurz-Ergebnis
McKEACHIE (1961) Feldexperiment	Akademische Leistungstests der Kurse: "Französisch im zweiten Jahr", "Mathematik für Anfänger", "Allgemeine Psychologie".	Merkmale der Gruppenmitglieder	Kontaktbedürfnis (Gemessen durch TAT)	Nachweis eines Zusammenwirkens von Kontaktbedürfnis und Freundschaft des Doz. auf die akademische Leistung.
		Soziale Kategorie	Klima im Kurs: Freundlichkeit d. Dozent. (gemessen durch Beobachtungsrating)	
		Merkmale der Gruppenmitglieder	Machtstreben (gem. m. TAT)	Männliche Studenten mit stark ausgeprägtem Machtstreben erreichen bessere Leistungen in Kursen, in denen Studenten häufig freiwillig diskutieren, als in den Kursen, in denen das freiwillige Diskutieren selten ist.
		Soziale Kategorie	Klima im Kurs: Möglichkeit zur freiwilligen Mitarbeit (Beobachtungsrating)	Männliche Studenten geringerer Intelligenz leisten weniger in Kursen, die eine starke Mitarbeit gestatten; Stud. mit hohem ACE-Wert zeigen dort gute Ergebnisse.
		Merkmale der Gruppenmitglieder	Intelligenz (ACE, Test des American Council of Education)	
		Soziale Kategorie	Leistungsmotivation (gem. d. TAT)	Eine Vielzahl widersprüchlicher Ergebnisse u.a.: Sowohl Studentinnen als auch Studenten mit starker Leistungsmotivation ziehen Kurse mit wenigen Hinweisreizen für Leistung vor, während Studenten mit geringem Leistungstreben Kurse mit vielen Hinweisreizen als wertvoll betrachten.
		Merkmale der Gruppenmitglieder	Klima im Kurs: Hinweisreize auf Leistung (Beobachtungsrating)	
		Soziale Kategorie	Angstlichkeit (Fragebogen, Alpert & Haper)	Widersprüchliche Ergebnisse.

AUTOREN	Aufgaben	Kategorien der UV, Korrelate	Kontrollierte Variablen als UV und Korrelate	Kurz-Ergebnis
BEACH (1960) Feldexperiment	Akademischer Leistungstest: 60 Multiple-choice-Items über den Lehrstoff eines Kurses "Educational Psychology"	Merkmale der Gruppenmitglieder Technologische Kategorie	Sociability (Skala von GUILFORD: social introversion - extraversion) Lern- und Trainingssituation im Kurs: A) traditionelle Klasse (die 36 Stud. sind eher passive Zuhörer), B) entspannte Diskussionsrunde (12 Stud., Kaffee, Interaktion), C) selbständige Kleingruppenarbeit (5 Stud., ohne Leiter, arbeiten meist daheim), D) völlige Einzelarbeit.	Der weniger soziale Student hat bei A) einen höheren Lerngewinn als der mehr soziale. Der mehr soziale Student hat bei C) einen höheren Lerngewinn als der weniger soziale. Die Teilnahme am Kurs unter A) bis D) erhöhte in jedem Fall die Aufgabenleistung. Bei B) profitiert (entgegen der Erwartung) der weniger soziale. Bei D) war Sozialität ohne Einfluß.
BEACH (1962) Feldexperiment	Akademischer Leistungstest: Lehrstoff eines Kurses in Sozialpsychologie	Merkmale der Gruppenmitglieder Technologische Kategorie	Guilford Inventory of Factors Study of Values Lern- und Trainingssituation im Kurs: I. Traditionelle Klasse (Frontalunterricht), II. selbständige Kleingruppenarbeit.	Study of Values ohne Bezug zur Leistung. Sozialere Studenten leisten bei Kleingruppenarbeit mehr. Aber keine individuellen Leistungsunterschiede nach I. und II.

TAB. NR. 8 (FORTSETZUNG)

AUTOREN	Aufgaben	Kategorien der UV, Korrelate	Kontrollierte Variablen als UV und Korrelate	Kurz-Ergebnis
PAWLICKI & GUNN (1967) Laborexperiment	Akademischer Leistungstest: Multiple-choice-Items über: "Allgemeine Psychologie"	Merkmale der Gruppenmitglieder	Ausbildungsdauer als Student Anfangsstudenten und Fortgeschrittene	Anfangsstudenten änderten ihre Lösung(absolut) häufiger als fortgeschrittene Studenten.
		Technologische Kategorie	Abfolge der Bedingungen in den Klassen: Gruppe: Akklamation durch Handzeichen; Einzel: schriftliche Aufgabenleistung; und "Gruppe-Einzel" versus "Einzel-Gruppe".	Unter "Gruppe - Einzel" waren die Individualleistungen (Vergleich: Pre- und Postgruppen-Test der genannten Aufgabe) genauer als unter "Einzel-Gruppe"
CAREY (1958) Laborexperiment	nach "männlich" und weiblich" standardisierte Aufgaben von SWEENEY (1953)	Merkmale der Gruppenmitglieder	Geschlecht Einstellung zum Problemlösen und zur Gruppendiskussion	Frauen verbessern sich durch die Gruppendiskussion mehr als Männer. Die Einstellungs-Scores verändern sich durch die Gruppendiskussion nicht. Aber Männer hatten höhere Einstellungs-Scores als Frauen.
		Technologische Kategorien	experimentelle Abfolge: Einzel (Aufgabenleistung, Einstellungsmessung)-Gruppe (Diskussion über Zusammenhang von Leistung und Einstellung) - Einzel (Aufgabenleistung, Einstellungsmessung). (Kontrolldurchgang ohne Gruppe)	Das Geschlecht der Versuchsteilnehmer war ohne Einfluß.

TAB. NR. 8 (FORTSETZUNG)

AUTOREN	Aufgaben	Kategorien der UV, Korrelate	Kontrollierte Variablen als UV und Korrelate	Kurz-Ergebnis
HOFFMAN & MAIER (1961 a) Laborexperiment	"Pferdehändler- problem"	Merkmale der Grup- penmitglieder	Geschlecht	Männer (53,1 %) liefern nach Gruppenarbitrierung mehr richtige Lösungen als Frauen (25,8 %), d. h. auch, daß mehr Männer von ihrer falschen Ausgangslösung zur richtigen Post-Gruppen-Lösung gelangen. Während die Männer von der Diskussion in gemischtgeschlechtlichen Gruppen genauso viel profitieren (finden der richtigen Lösung) wie von der Disk. in Nur-Männer-Gruppen, profitieren die Frauen mehr von den gemischtgeschlechtlichen als von den Nur-Frauen-Gruppen.
		Soziale Kategorie	Gruppenzusammensetzung: gleichgeschlechtlich (4er), gemischt-geschlechtlich (2 + 2)	

3.3.3. Interpretationsthesen

Zunächst sei an das Ziel der Literaturanalyse erinnert: Es sind Explanantes für das Explanandum "Veränderung der individuellen Leistung(sfähigkeit) durch Teilnahme am Gruppenproblemlösen" zu finden! Das Paradigma des Individualoutputs, das sich am Explanandum orientiert, diente zur Auswahl der Arbeiten. Aufgrund der hinsichtlich Herstellung, Kontrolliertheit und Geltungsanspruch völlig unterschiedlichen experimentellen Untersuchungen wurde Rückgriff auf das logische Ordnungsschema "Variablenschema" genommen, weil es allen Arbeiten gemeinsam ist. Allerdings ist seine Aussagekraft auch gering, daher verlangt eine inhaltliche Interpretation der Ergebnisse aus den fünfundzwanzig Experimenten, welche zudem Ergebnisse aus weiteren relevanten Arbeiten ein-

beziehen will, die logische Ordnung durch eine psychologische Interpretation zu ersetzen.

Vor der näheren Beschäftigung mit den offensichtlich widersprüchlichen Ergebnissen soll zunächst ein Blick auf die explorative Gruppenstudie (EGS) geworfen werden. Die EGS beansprucht, die hermeneutische Literaturarbeit durch Rückbezug zur alltäglichen Wirklichkeit zu ergänzen. Hier ist nun eine Gelegenheit den Anspruch einzulösen!

3.3.3.1. Soziale Begünstigung und/oder Training in der Gruppe

Wie stellt sich die Veränderung der individuellen Leistung(s-fähigkeit) aus der Sicht betroffener Gruppenmitglieder dar? Die EGS liefert folgendes Bild:

Die individuelle Arbeit werde planvoll organisiert (statement 154, 164-166); Arbeitsziele würden gesetzt (171) und das "Timing" der Arbeit gelernt (172-175). Vor allen Dingen sei Arbeit im Rahmen der Gruppenarbeit hilfreich für die persönliche (und anscheinend auch verbreitete) Arbeitsmotivations-Problematik. Die Gruppensituation baue Motivationen auf: einerseits Arbeitsdruck (177-183), andererseits Anreiz und Belohnung (184-193). Die zwischenmenschliche Diskussion hebe die Entfremdung von einem Stoff auf (194-196). Zusätzlich würden arbeitsfördernde Bedingungen geschaffen: z. B. Engagement (202-204) und Verhindern von Tagträumen (200,201). Die A n d e r e n in der Gruppe seien eine hilfreiche Instanz, um zu einer genaueren und realistischeren Einschätzung des eigenen Wissens und Könnens zu gelangen (206-219). Bezeichnend ist der Satz (217):

"Das Wissen, d a ß wir was wissen, kommt ja vor allem in der Gruppe zustande."

Auch bei der Erschließung und Aneignung von Inhalten stelle sich die Gruppenarbeit als günstige Bedingung heraus. Lernfortschritte würden erleichtert durch Auseinandersetzung (227). In der Gruppe finde man hierzu die notwendigen Partner (225,

226). Was in der Gruppe besprochen wird, hafte länger im Gedächtnis (228-233). Das Verstehen werde erleichtert "235-241); ein regelrechtes verbales Einüben finde in der Gruppenarbeit statt (243); eine Vielzahl von Aspekten, Perspektiven, Ansätzen, auf die man allein nicht gekommen wäre, würde die Gruppe bieten (245-252). So werde der Stoff strukturiert und damit überblickbar (252-257). Neben diesen kurzzeitigen Effekten der Gruppenarbeit würden auch langfristig Lerngewinne zu verzeichnen sein. Nützliche Strategien würden eingeübt (265,266). Bestimmte Fähigkeiten wie das (für Psychologen unerlässliche?) "Eingehen-Können auf den Anderen" würden erworben (269). Außer daß die Nützlichkeit der Gruppenarbeit für die (spätere) berufliche Praxis eingesehen würde (271), werde vor allem die Fähigkeit zu kooperativer Arbeit gewonnen (272), z. B. Diskutieren-Können (276-278). Grundsätzlich sei die Notwendigkeit der kommunikativen Erarbeitung wissenschaftlicher Probleme erfahren worden (270, 274), die auf der Universität nicht vermittelt wurde.

Die Vorstellungen der Gruppenmitglieder bestätigen die Interpretationsthese, daß Gruppenarbeit bzw. Gruppenproblemlösen anscheinend in zweifacher Weise, die sich beide nicht ausschließen sondern sich möglicherweise (sukzessiv) ergänzen, wirksam wird:

I. Gruppe als sozialer Begünstigung der individuellen Leistung:
individueller Leistungsgewinn,

II. Gruppe als Trainingssituation mit Lerneffekt:
individueller Lerngewinn

Im ersten Fall wäre Gruppe ein M e d i u m, die individuelle Leistung kurzfristig zu steigern (z. B. durch Erhöhung der Motivation), und im zweiten Fall ein M e d i u m, bestimmte Fähigkeiten zu trainieren (z. B. durch Diskussion lernen, Zusammenhänge zu erfassen). Die Vorstellungen aus

der EGS ließen sich danach gruppieren:

I. Soziale Begünstigung:

Organisation der individuellen Arbeit, Setzen von Arbeitszielen, Schaffung von Arbeitsdruck, Bereitstellung von Anreiz und Belohnung, Aufhebung der Entfremdung zum Stoff, Engagement, Verhindern von Tagträumen. - Erleichterung des Verstehens, neue, zusätzliche Sichtweisen auf den Stoff.

II. Trainingssituation:

Die A n d e r e n als Distanz zur realistischen Selbsteinschätzung, Lernfortschritte durch Auseinandersetzung, bessere Gedächtnisleistung, Einüben von Strategien, Erwerben sozialer (berufsspezifischer) Fähigkeiten, Training von Kooperation und Diskussion.

3.3.3.2. Behinderung

Die experimentellen Überprüfungen der genannten Effekte müßten sich im Design unterscheiden: Der sozialen Begünstigung als kurzfristigem Phänomen würde der Individualoutput gerecht, der während der Gruppensituation oder unmittelbar an diese anschließend erhoben würde. Die Prüfung des Lerneffekts hingegen würde eine deutliche Trennung von Gruppensituation und Einzelsituation etwa als Training und Testleistung verlangen.

Ein Vergleich der experimentellen Ergebnisse zeigt jedoch, daß die Klassifikation unzureichend ist, denn sie bevorzugt die die Effekte bestätigenden Ergebnisse. Da widersprechende jedoch nicht f a l s c h e Ergebnisse sind,⁴²⁾ wird der Faktor der B e h i n d e r u n g zusätzlich eingeführt. Auch in der Brainstormingforschung wird die Frage diskutiert, ob die Gruppe für den einzelnen eher hindernd als fördernd wirke (vgl. die ausführliche Literaturübersicht bei BOUCHARD, 1969). Und die Untersuchung von "social facilitation" (COTTRELL, 1972; s. unten) bedient sich in der Darstellung ihrer Ergebnisse ebenfalls eines solchen zweifaktoriellen Schemas.

3.3.3.3. Klassifikation der Ergebnisse (Tab. Nr. 9)

Eine Übersicht der Ergebnisse, die für soziale Begünstigung oder für soziale Behinderung sowie für oder gegen Gruppe als Trainingssituation sprechen, vermittelt Tabelle Nr. 9; sie ist aus der Designanalyse der betreffenden Arbeiten hervorgegangen. Dieser Rahmen erscheint dem Verfasser für die Aufstellung von Explanantes geeignet. Die Verteilung der Aufgabenarten auf die einzelnen Effekte kann als Aspekt der Gültigkeit dieser Zusammenstellung angesehen werden. Außerdem sind Labor- und Feldexperimente annähernd gleich verteilt. Somit ist ein Methodenartefakt ausgeschlossen, daß Klassifikationskriterien und kontrollierte Variablen, z. B. Aufgaben, konfundieren.

Merkmale des Designs	These	Beleg durch die Ergebnisse	Herkunft der Ergebnisse
Individual-output unter Gruppensituation (Testleistung unter G.-situation und unmittelbar anschließend)	Individualler Leistungs-Gewinn (kurzzeitlig)	Soziale Begünstigung der individuellen Leistung	UTTERBACK & FOTHERINGHAM (1958) HOFMAN & MAIER (1961a) DUNNETTE et al. (1963) TRIANDIS et al. (1963) GOLDMAN (1965) LAUGHLIN & JOHNSON (1966) PAWLICKI & GUNN (1967) LAUGHLIN et al. (1969) ROTTER & PORTUGAL (1969) DILLON et al. (1972)
Individual-output nach der Gruppensituation (Training und Testleistung)	Individualler Lerngewinn (langzeitlig)	Gruppe als Trainingssituation mit Lerneffekt	Soziale Behinderung der individuellen Leistung DUNNETTE et al. (1963) TRIANDIS et al. (1963) CAMPBELL (1968) BOUCHARD (1969, Exp. I) ROTTER & PORTUGAL (1969)
		Behinderung des Lerneffektes	Gruppe als Trainingssituation mit Lerneffekt CAREY (1958) PARNES & MEADOW (1959) PARNES & MEADOW (1960) BEACH (1960) McKEACHIE (1961) BEACH (1962) HUDGINS (1960) BOUCHARD (1972 a, Exp. II) DILLON et al. (1972)

3.3.4. Problemlösen in Gruppen; experimentelle Interpretationen zur Frage des individuellen Leistungsgewinns durch Gruppenproblemlösen

Bemerkung zur Interpretation: Die Literatur-Interpretation versucht, den anderenorts aufgezeigten Rahmen hermeneutischer Arbeit einzuhalten. Sie verwendet daher die der Interpretation zugrundeliegenden Untersuchungsberichte als Wissenseinheiten. Es scheint notwendig, zwei Formen der Interpretation zu unterscheiden.

E x p e r i m e n t e l l e I n t e r p r e t a t i o n
ist der Vergleich von Berichten über experimentelle Untersuchungen.⁴³⁾

"One important process in science is the comparison of data from various investigations on an general topic in order to discover what generalizations can be drawn and to spell out the conditions under which they hold. Through this process, results that at first appear contradictory are reconciled. A comparison of the conditions of different experiments often leads to the discovery of new variables that account for differences in findings." (BACKMAN & SECORD, 1966, S. 289)

Diese Interpretation ist nicht mit Übereinstimmungsprüfungen von experimenteller und außer-experimenteller Wirklichkeit zu verwechseln. In der Forschungspraxis positivistischer Prägung (z. B. logischer Empirismus, vgl. HOLZKAMP, 1972 b, S. 81 f.) spricht man in diesem Zusammenhang von deduktiver Hypothesengewinnung.

Die Selbsteinschränkung experimenteller Interpretationen wirkt sich auf die Sprache aus. Die Terminologie der experimentellen Kleingruppenforschung kann die Alltagswelt von Gruppen nicht beschreiben. G e n e r a l i s i e r e n d e I n t e r p r e t a t i o n e n sind notwendig, um an Hand experimenteller Interpretationen schließlich ein Verständnis der Alltagswelt zu vermitteln.

3.3.4.1. Soziale Begünstigung der individuellen Leistung

In vielen Untersuchungen, die den individuellen Leistungsgewinn belegen, ist von der m o t i v i e r e n d e n Wirkung der Gruppe auf den Einzelnen die Rede (vgl. hierzu auch das Ergebnis der explorativen Gruppenstudie: b.c.c. BEWÄLTIGUNG MOTIVATIONALER ARBEITSPROBLEME). Solche Erklärungsversuche sind im Zusammenhang mit dem ursprünglichen Anliegen der Sozialpsychologie zu sehen, den Einfluß der Gruppe auf den Einzelnen zu klären (vgl. DAVIS, J.H., 1969; KELLEY & THIBAUT, 1954; MILLS, Th., 1970). Die Beurteilung von Motivationshypothesen kann daher auf einige systematische Ansätze zurückgreifen.

3.3.4.1.1. Sozialer Kontext individueller Leistung

Aus sozialpsychologischer Sicht sind Einzel- und Gruppenarbeit nicht nur alternative Produktionsbedingungen, sondern vor allem verschiedene Typen sozialer Situationen. Geht man davon aus, daß individuelle Leistung ohne sozialen Kontext kaum denkbar ist - Nicht einmal "auf dem Mond". Wenn ein Astronaut dort nach Gestein bohrt, weiß er die Aufmerksamkeit von Millionen Menschen hinter sich - dann gewinnt die soziale Einbettung in dem Maße an Komplexität als die Zahl möglicher sozialer Determinanten zunimmt. Hierzu gehören atmosphärische soziale Stimmung, Traditionen, "face-to-face" Bedingungen, Diskussion, Interaktion, wie LORGE et al. (1958) in einer systematischen Darstellung verschiedener, a n a l y - t i s c h gefaßter, "Gruppen"-typen berichten:

"1. Interacting, face-to-face group, i. e., involving group meeting and discussion:

- a. with a tradition of working together (traditioned)
- b. with no tradition of working together (ad hoc)

2. Noninteracting face-to-face group, i. e., involving physical meeting, but no discussion:

- a. with a sequel appraisal of group opinion (climatized)
- b. with a sequel appraisal of individual opinion (social climatized)

3. Noninteracting non-face-to-face group, i. e. involving no meeting and no discussion:

- a. averaging of individual's performances (statisticized)
 - b. combining of individual's performances (concocted)".
- (LORGE, FOX, DAVITZ & BRENNER, 1958, S. 340).

Zur Beantwortung der Frage, was die Bedingungen einer motivierenden Wirkung des sozialen Kontextes individueller Leistung sind, kann diese Klassifikation herangezogen werden. Obwohl sie nur die häufigsten Ausprägungsarten von "Gruppe" (analytischer Begriff) erfaßt, entspricht sie den Typen "sozialer Kontexte", die den experimentellen Untersuchungen zum Einfluß der Gruppe auf den Einzelnen zugrundeliegen. (vgl. DAVIS, J. H., 1969 , S. 8 f.).

Liegt die Ursache für individuellen Leistungsgewinn in der "motivierenden" Wirkung von Interaktion, dann müßte der Leistungsgewinn ausbleiben, wenn andere Personen anwesend sind, die Interaktion mit ihnen aber unterbunden wurde. Liegt die Ursache hingegen in der bloßen Anwesenheit anderer Personen, dann müßte der Effekt unabhängig von Gruppenarbeit (traditioned, ad hoc) bereits im Beisein anderer Personen auftreten. Es handelt sich also um die Vorstellung, die individuelle Leistung in der Gruppe geschieht unter einem sozialen Kontext höherer Komplexität, und daher lassen sich aufgrund von Bedingungsreduktion und -variation motivierende Faktoren für den individuellen Leistungsgewinn nachweisen. Dieser Gedanke ist zu unterscheiden von dem Ansatz von HOFFMAN (1965), der Faktoren, die Problemlösen in Gruppen behindern oder begünstigen, in der Absicht referierte, die Voraussetzungen für gute Gruppenprodukte zu klären.

3.3.4.1.2. "Social facilitation"-Theorie

Den Einfluß der bloßen Anwesenheit anderer Personen auf die individuelle Aufgabenleistung untersucht eine Forschungsrichtung, die in der Sozialpsychologie seit ALLPORT (1924) als "s o c i a l f a c i l i t a t i o n" bezeichnet wird. Die folgende Darstellung orientiert sich an den ausführlichen Berichten und Zusammenfassungen von COTTRELL (1972), DAVIS, J. H. (1969, S. 8 f.), KELLEY & THIBAUT (1954, S. 747 f.), KELLEY & THIBAUT (1969, S. 3 f.) und ZAJONC (1965).

3.3.4.1.2.1. Frühe sozialpsychologische Ergebnisse

Die von LORGE et al. beschriebenen Gruppentypen 2. und 3. (s. o.) liegen solchen experimentellen Untersuchungen zugrunde, bei denen die Vpn ohne Interaktion mit anwesenden oder nichtanwesenden Personen eine Aufgabe zu lösen hat. Tatsächlich konnte ein sogenannter "a u d i e n c e e f f e c t" nachgewiesen werden: Die Anwesenheit von Zuhörern bzw. Zuschauern erhöht die Zahl der Reaktionen bei motorischen Aufgaben (DAVIS, 1969, S. 10), beschleunigt die Multiplikation und das Analogienbilden (DASHIELL, 1935; nach KELLEY & THIBAUT, 1954, S. 748). Bei Worträtselaufgaben hingegen (WAPNER & ALPER, 1952) verlängern sich die Lösungszeiten in Anwesenheit von sichtbaren und besonders von unsichtbaren Zuhörern. Nicht nur die Anwesenheit anderer Personen hat Einfluß auf die individuelle Leistung, sondern bereits das Wissen, daß andere Personen zur gleichen Zeit in anderen Räumen dasselbe tun. Und die Aussicht, vor einer Zuhörerschaft gelernte Wörter aufsagen zu müssen, verlängert die Zeit und verschlechtert die Lernleistung (nach KELLEY & THIBAUT, 1954, S. 376). Kelley & Thibaut fassen die Ergebnisse früher sozialpsychologischer Untersuchungen zusammen:

"To summarize thus far - as compared with working alone, working before a passive audience or with other persons at the same task seems to have the following effects:

(a) Greater quantity of work where physical output is involved, suggesting increased motivation to perform the task.

(b) Lesser quantity or quality of work where intellectual processes or concentration are involved, suggesting that social stimuli are able to compete successfully with the task stimuli.

(c) Inhibitions of response and qualitative changes in the work, which suggest that the person somehow "takes account" of the others as he goes about his work, e.g., he has fewer idiosyncratic thoughts, exercises moderation in judgment, and gives more "popular" or common associations.

(d) Greater variation through time in his output, indicating the presence of periodic distractions and/or the effects of working under greater tension.

(e) There is some evidence that these effects wear off as the person adapts to the social situation." (KELLEY & THIBAUT, 1954, S. 750)

3.3.4.1.2.2. ZAJONC's "social facilitation"-These (1965)

Insgesamt gesehen waren die Ergebnisse zum "audience effect" widersprüchlich wie ZAJONC (1965) und COTTRELL (1972) berichten. Mit einer spezifizierten These über "social facilitation" gelang es Zajonc, die Widersprüche zu *verstehen*. Wenn andere Personen passive Zuhörer sind (*audience paradigma*) oder wenn sie derselben Beschäftigung nachgehen wie die Vp (*co-action paradigma*), dann *erleichtert* dies die Reproduktion von gutgelerntem oder instinktivem Verhalten (Reaktion), *behindert* aber die Produktion neuer spezifischer Reaktionen. Die Lerntheorie von HULL und SPENCE verwandte Zajonc zur *Erklärung*: Die bloße Anwesenheit anderer Personen steigert die Bereitschaft zu *dominanten* Reaktionen, d. h. Reaktionen, die durch Übung und Verstärkung am stärksten eingeschliffen sind und in der Hierarchie am höchsten stehen. In diesem Fall wird die primäre Motivation oder der primäre Trieb ("the individual's general drive (D) level") erhöht (Lerntheorie von HULL: siehe

FOPPA, 1966, S. 336 f.). Zu dieser Erklärung meint COTTRELL:

"...the general drive concept seems useful because it integrates the evidence rather well and it also seems to be the best available conceptual tool to account for changes in performance that are due to learning." (COTTRELL, 1972, S. 200)

Die Thesen von ZAJONC (1965) wurden vorwiegend aufgrund von Ergebnissen aus Lernexperimenten mit Tieren (Affen, Albinoratten, Ameisen, Grünfinken, Hunde-Weipen, Hühner, Küchenschaben, Wellensittiche u. a.) gefolgert. Seiner enthusiastischen Empfehlung ist daher Skepsis entgegenzubringen:

"If one where to draw one practical suggestion from the review of the social-facilitation effects which are summarized in this article he would advise the student to study all alone, preferably in an isolated cubicle, and to arrange to take his examinations in the company of many other students, on stage, and in the presence of a large audience. The results of his examination would be beyond his wildest expectations, provided, of course, he had learned his material quite thoroughly." (ZAJONC, 1965, S. 274)

Für den zitierten Fall dürften wohl Experimente mit menschlichen Vpn unter kontrollierten sozialen Bezügen (z. B. in Gruppen) und mit Aufgaben, die höhere (kognitive) Funktionen erfordern, relevanter sein. Die individuelle Lösung solcher Aufgaben scheint eher behindert als erleichtert zu werden.

"Allport concluded from his and other studies that: "...it is the overt responses, such as writing, which receive facilitation through the stimulus of co-workers. The intellectual or implicit responses of thought are hampered rather than facilitated" (p. 274)". (KELLEY & THIBAUT, 1954, S. 749)

Auch in ihrer späteren, umfangreichen Darstellung von Individual- und Gruppen- Problemlösen kommen KELLEY & THIBAUT (1969, S. 5) zu der Ansicht: Wahrscheinlich werden komplexe, intellektuelle Prozesse (Begriffsbildung, Beziehungenfinden, Analogiendenken usw.) von der Gegenwart anderer beeinträchtigt. Das zeigen experimentelle Untersuchungen, die Zajonc's

Thesen bestätigen. Bei diesen Lernexperimenten wurden zunächst in einer Lernphase dominante Reaktionen gebildet, die später in der Testphase unter kontrollierten Störeinflüssen wieder geprüft wurden. So ließen HENCHY & GLASS (1968) Nonsense-Wörter lernen und diese dann in einer Buchstabenkonfiguration wiedererkennen. Nach AMMONS & AMMONS (berichtet bei NEUMANN, 1969, S. 723) können Worträtselaufgaben (anagram task) als Problemlöseaufgaben verwendet werden, weil sie wichtige Merkmale des Problemlösens aus dem realen Leben aufzeigen. ⁴⁴⁾ Neumann verwendete Worträtsel, bei denen aus einer Buchstabenreihe ein sinnvolles Wort gebildet werden sollte (z. B. RAONEG = orange). Gelernte oder sinnvolle Wörter wurden bei diesen Aufgaben als dominante Reaktion und als richtige Lösung angesehen.

In gewissem Sinne entspricht die Ausbildungssituation in der Schulklasse dem "co-action"-Paradigma. Daher möchte DAVIS, J. H. (1969, S. 12) die Ergebnisse der "social facilitation"-Forschung auch auf die Schule übertragen wissen. THOMAS & FINK (1963, S. 376) erwähnen unter anderem Berichte, die sich mit dem Einfluß der Klassengröße auf das zu erziehende Kind bzw. auf Studenten befassen. Danach führen größere Klassen zu besseren Schulleistungen als kleinere.

3.3.4.1.2.3. Neuere Ergebnisse als Einschränkung von ZAJONC's These

Zajonc hatte angenommen, daß die Wirkung der Gegenwart anderer biologisch angelegt ist, gleichsam in genereller Weise beobachtet werden kann. Aber neuere Untersuchungen zeigten, daß es von entscheidender Bedeutung ist, wie die Vpn ihre Zuhörer bewerten. Da Bewertungs-Schemata von kulturellen Einflüssen und der individuellen Lerngeschichte abhängen, können hier Lernprozesse vermutet werden (COTTRELL, 1972, S. 227). Im Gegensatz zu einer als uninteressiert eingeschätzten Zuhörerschaft verstärkte eine "aufmerksame" Zu-

hörerschaft (d. h. Vp nimmt Zuhörer wahr, die offensichtliches Interesse an der Beobachtung haben,) bereits die Bereitschaft zu dominanten Reaktionen (COTTRELL et al., 1968). Das gilt auch für die bloße Anwesenheit des Versuchsleiters. DAVIS, J. H. et al. (1968) wiesen nach, daß die Gegenwart des Versuchsleiters die Reproduktionsleistung erhöht. Der Laboratoriumssituation selbst kommt stimulierende Wirkung zu, wie die Untersuchung von WILSON (1969) zeigt. Die Interaktion verändert sich, wenn Diskussionsgruppen wissen, daß sie beobachtet werden:

"With an Observer in the room, groups had higher rates of Tasks-Oriented interaction and lower rates of Task-Irrelevant interaction than groups not aware of observation but there was no difference in actual productivity." (WILSON, 1969, S. 220)

Wurden die anwesenden Personen als Experten eingeschätzt, beeinflusste dies die individuelle Leistung noch deutlicher: Die Lernleistung sank (HENCHY & GLASS, 1968). Eine Bestätigung für die These von COTTRELL, daß die Wirkung von anderen nicht biologisch bedingt ist, sondern gelernt wurde, liefert auch ein Ergebnis von Bergum & Lehr (1963), über das KELLEY & THIBAUT (1969, S. 3) berichten. Junge Soldaten (national guard trainees) machten bei einer Aufmerksamkeitsaufgabe weniger Fehler, wenn sie dabei gelegentlich von ihren Vorgesetzten beobachtet wurden, als wenn sie völlig isoliert arbeiteten.

Eine zentrale Annahme von ZAJONC (1965) betrifft die Aktivierung (arousal), die die Anwesenheit anderer bei einer Person auslöst. Indem HENCHY & GLASS (1968) unter "audience"-Bedingungen Hautwiderstand und Herzreaktion maßen, versuchten sie die physiologischen Korrelate der Aktivierung nachzuweisen. Die experimentellen Bedingungen waren: Gegenwart von zwei (vermeintlichen!) Experten (ET), Gegenwart von Nichtexperten (NET) und allein aber mit Tonband (AR).

"In general, then, the results on skin-conductance and heart-rate reactivity failed to support initial expectations. The presence of others did not increase autonomic arousal, and there was no evidence to indicate that the ET and AR conditions produced greater arousal than the NET condition." (HENCHY & GLASS, 1968, S. 452)

Für "co-action"-Bedingung hingegen konnten SHAPIRO & LEIDER-MANN (1967; hier berichtet nach DAVIS, J. H., 1969, S. 18 u. 19) einen wichtigen Zusammenhang zwischen Aktivierung und sozialem Kontext finden. Drei Personen saßen an einem Tisch und mußten die Farben von Lämpchen raten. Die Richtigkeit der Lösungen war irrelevant, da sie vom VL manipuliert wurde. Die Vpn konnten einander sehen und die Lösungen hören. Es war ihnen aber nicht erlaubt, über die Lösung zu sprechen. Die experimentelle Manipulation vermittelte den einen Vpn Mißerfolg und den anderen Erfolg; außerdem wurde erreicht, daß jeweils zwei Anwesende gemeinsam Erfolg oder Mißerfolg hatten. Wie Davis weiter berichtet, sank der Hautwiderstand während der 45-Minuten-Untersuchung. Erstaunlicherweise geschah das bei den g e m e i n s a m (Miß-)Erfolgreichen langsamer als bei jenen, die jeweils einzeln richtige oder falsche Lösungen erzielten. Ebenso veränderte sich der Hautwiderstand bei Mißerfolgs-Vpn langsamer als bei den Erfolgreichen. Das bedeutet, daß Mißerfolg sowie die Wahrnehmung derselben Leistung bei einem anderen über längere Zeit zur erhöhten Aktivierung beiträgt.

Eine konsequente Übertragung von Zajonc's These auf die Grupsituation führt DUFLOS (1967) durch. Er geht davon aus, daß die Interaktion in der Gruppe, die nicht auf das spezifische Problem hinzielt, der Problemlösung hinderlich ist - obwohl sie andererseits motivierend wirkt. Sie kann dennoch durchaus sach- und aufgabenbezogen sein.

"S'il est évident que les potentialités d'un groupe sont supérieures ou égales à celles de n'importe lequel de ses membres, s'il est vraisemblable que le travail en équipe accroît souvent la motivation des individus et entraîne

donc une facilitation sociale, il reste que les communications introduites par ce mode de travail constituent une tâche parasite par rapport à la tâche principale. Il est banal de rappeler par exemple les différences entre les codes linguistiques ou la rupture du cheminement des raisonnements individuels par les interventions d'autrui. Bref, si ces communications peuvent être une source de gain, elles constituent aussi un coût qui doit inévitablement influencer sur la production du groupe." (DUFLOS, 1967, S.326)

Um soziale Erleichterung (facilitation sociale) zu prüfen, die von der Interaktion ausgeht, kontrolliert Duflos den Faktor "problem-unspezifische Aufgabeninteraktion". Seine experimentellen Bedingungen lauten daher: Im ersten Durchgang werden die dominanten Reaktionen aufgebaut (gelernt). Im zweiten Durchgang wird unter den Bedingungen:

1. Isolierte Einzelarbeit (Kontrollgruppe)
2. Isolierte Einzelarbeit, die durch eine zusätzliche Aufgabe gestört wurde,
3. Gruppenarbeit

die Hypothese geprüft, "...daß die am besten gelernten Reaktionen unter den Experimentalbedingungen häufiger auftreten als unter der Kontrollbedingung" (a.a.O., S. 327, Übers. d. Verf.). Die Aufgabe bestand darin, ein gelerntes Muster von Lichtreizen wiederzuerkennen. Der problem-unspezifischen Aufgabeninteraktion in der 3. Bedingung (Diskussion usw.) entsprach eine zusätzliche Aufgabe unter 2. Die Hypothese konnte bestätigt werden.

Wie die Untersuchung von Duflos zeigt, liegt der Effekt sozialer Erleichterung nicht nur in der Gegenwart anderer Personen begründet, sondern bereits darin, daß der (individuelle) kognitive Prozeß unterbrochen bzw. gestört wurde. Die Interaktion in der Gruppe kann daher als Störung kognitiver Abläufe angesehen werden. Ob die Unterbrechung und Störung des Problemlösens zu Leistungssteigerung dient, wird seit langem unter dem Stichwort "incubation" in der Denkforschung abgehandelt (z. B. WOODWORTH & SCHLOSBERG, 1954, S. 838 f.). Eine Widersprüchlichkeit der Ergebnisse konstatieren jedoch MURRAY & DENNY (1969). In Widerspruch zu Duflos Ergebnissen

steht beispielsweise eine Untersuchung von GALL & MENDEL-SOHN (1967; kein Gruppenexperiment). Die Autoren verglichen das "incubation"-Verfahren (Die Hauptaufgabe wird durch eine leichte, andersartige Nebenaufgabe unterbrochen: Möglichkeit zur Erholung und zum Setzenlassen der Gedanken) mit

- a) "gestörter" Arbeit (vgl. Duflos; die Hauptaufgabe wird durch eine ähnliche Nebenaufgabe unterbrochen, von der störende Einflüsse auf die Lösung der Hauptaufgabe erwartet werden.) und mit
- b) "ununterbrochener" Arbeit (Die gesamte Zeit steht zur Lösung der Aufgabe zur Verfügung). Die "ununterbrochene" Arbeit führte zu besseren Leistungen als "incubation" und auch als "gestörte" Arbeit.

Möglicherweise können derart entgegengesetzte Ergebnisse wie die von Duflos und von Gall & Mendelsohn, abgesehen von Aufgabeneffekten, durch eine Zusatzannahme miteinander vereinbart werden: MURRAY & DENNY (1969) vermuten verschiedene Typen von Problemlöseprozessen bei Personen mit hohen und bei solchen mit geringen Fähigkeiten. Nur die letzteren wurden durch eine zwischengeschaltete Tätigkeit begünstigt.

3.3.4.1.3. Begünstigung der individuellen Leistung im Zusammenhang mit Fähigkeiten der Gruppenmitglieder

Man kann davon ausgehen, daß die Gruppenleistung von den Fähigkeiten der Mitglieder entscheidend determiniert wird (vgl. HESLIN, 1964). Andererseits scheint aber auch ein Zusammenhang zwischen der individuellen Leistung in der Gruppe und den Fähigkeiten der anderen Teilnehmer zu bestehen (WIEST et al., 1961). Ein Hinweis hierfür findet sich in der Untersuchung von TRIANDIS et al. (1963). Die individuelle Lösung von Diskussionsaufgaben wurden in ihren Experimenten vor und nach der Gruppendiskussion in 2er-Gruppen (Dyaden) erhoben. Im I. Experiment erhielten 88 Studenten die Aufga-

ben "Aus Kennedy's Gesetzesentwurf sollen praktische Programme entwickelt werden" und "Ausgehend von fünf komplexen Begriffen ist eine originelle Geschichte zu schreiben"; die Bewertung der Lösungen erfolgte über eine Skala. Das Exp. III verlangt bei ähnlichen Aufgaben, daß nur gleichgeschlechtliche Dyaden arbeiten, deren Mitglieder zuvor hinsichtlich divergentem und konvergentem Denken (GUILFORD & MERRIFIELD, 1960) und Schulleistung (School and College Ability Test (SCAT) getestet wurden. Dieser Testwert sowie der Verbesserungsskore des I. Exp. dienten nun dazu, den Zusammenhang von individueller Leistung (die Autoren sprechen von Kreativität) und Gruppenleistung zu prüfen. Fast 70 % der Varianz der Leistung der Dyaden ließ sich aus den individuellen Leistungswerten ableiten; dabei korrelierte die Gruppenlösung nicht nur mit den Leistungstestwerten der Teilnehmer sondern auch mit deren Verbesserungsskore.

Die Autoren interpretieren das Ergebnis auch hinsichtlich der Vorhersagbarkeit von Gruppenleistung aus Kenntnis der Einzelleistung. Das bedeutet, die Gruppenleistung läßt sich an Hand der Einzelleistungen überzufällig vorhersagen. Ein vergleichbares Ergebnis hatten bereits COMREY & STAATS (1955) gefunden. Als experimentelle Aufgabe ließen sie Kreuzworträtsel lösen. Bei diesen Aufgaben konnten sogar 82 % der Varianz der Gruppenleistung aus Kenntnis eines fehlerfreien Maßes der Individualleistung vorhergesagt werden.

Zur Klärung der Frage, ob die Verbesserung der Leistung von der Leistungsfähigkeit der anderen Gruppenmitglieder abhängt, konnte GOLDMAN (1965) entscheidend beitragen. Sein blenden-der Einfall war einfach: Es sind Aufgaben zu verwenden, bei denen die zur Lösung erforderlichen Fähigkeiten identifizierbar sind; gleichzeitig sollen diese Fähigkeiten eine Klassifikation der Gruppenmitglieder erlauben. Goldman wählte einen *I n t e l l i g e n z t e s t*, der in mehreren Parallelformen vorlag. Es handelte sich hierbei, wie LAUGHLIN &

JOHNSON (1966) anlässlich einer Wiederholungsstudie bemängelten, um einen spezifischen Test für die industrielle Eignungsdiagnostik (Wonderlic Intelligence Test, Form D and F). Goldman nahm zwei wesentliche Veränderungen vor: Erstens hob er die Zeitbegrenzung auf und wandelte so einen "speed"-Test (= mit Zeitbegrenzung) in einen "power"-Test (= ohne Zeitbegrenzung) um. Zweitens legte er ihn College-Studenten vor, also einer ausgewählten Stichprobe, während der Test für die Belegschaft von Betrieben gedacht war.

Aufgrund vor-experimenteller Testung teilte Goldman die Studenten in Vpn mit niedriger (L), mittlerer (M) und hoher (H) Intelligenz ein. Nach einigen Wochen bildete er 2er-Gruppen, die den sechs Kombinationen:

H+H; M+M; L+L; H+M; H+L; M+L

entsprachen. Die Dyaden wurden aufgefordert, eine Parallelform des Test gemeinsam zu bearbeiten, jede Testaufgabe zu diskutieren und eine gemeinsame Lösung abzugeben. Der verbleibende Teil der Vpn arbeitete zur Kontrolle wieder unter der Individualbedingung. Die individuelle Leistungsveränderung wurde als "improvement score" aus Ausgangstestleistung und gemeinsamer Gruppenleistung bestimmt. Goldmans Experiment erbrachte das generelle Ergebnis, daß Vpn, die in Gruppen gearbeitet hatten, sich signifikant mehr verbesserten als die Einzelarbeiter.

Die inhaltliche Interpretation erlaubt aufgrund der verwendeten Aufgabe Zusammenhänge zwischen Intelligenz und individueller Leistungsverbesserung aufzuzeigen. Für Studenten mit hoher Intelligenz war das Intelligenzniveau des Partners ohne Einfluß auf die Leistungsverbesserung. Mittlere Vpn waren dann besser, wenn sie mit gleichguten oder besseren zusammenarbeiteten. Studenten niedriger Intelligenz schließlich verbesserten sich durch Gruppenarbeit in jedem Fall. Dabei spielte es keine Rolle, ob der Partner als H oder M eingestuft wurde. Nach einer Reihe vergleichender Interpretationen kommt der Autor schließlich zu dem Schluß:

"The purpose or goal to be achieved must be considered in deciding how to place two individuals in a pair-group, the individuals having the same or different abilities. In an educational or school setting, grouping by ability is occasionally done. Therefore, if the improvement of performance of an L subject is desired, pairing an L subject with either an H or M subject would be indicated by this study. Pairing an L subject with an H subject does not improve the L subject's score over pairing him with an M subject. If the improvement of performance of an M subject is desired, then he should be paired with an H partner. Pairing an M subject with an M partner does not improve his score over pairing him with an L partner. The H subject does not improve his score differently when paired with an L, M, or H partner." (GOLDMAN 1965, S. 215)

Die von Goldman verwendeten Aufgaben seien zu leicht gewesen, kritisierten LAUGHLIN & JOHNSON (1966). Sie benutzten in ihrem Replikat daher den "Terman Concept Mastery Test". Dieser "power"-Test besteht aus den Teilen (1) Synonyme und Antonyme finden und (2) Analogien bilden. Weshalb die Autoren es für richtig befanden, dieselbe Testform in beiden experimentellen Durchgängen zu verwenden, geht aus ihrer Argumentation nicht klar hervor. Das Replikat bestätigte im wesentlichen die Ergebnisse von GOLDMAN (1965). Da der schwierigere Test im oberen Bereich aber besser differenziert, gilt auch für H-Vpn: Arbeitet eine Person mit einer gleich guten zusammen, so verbessert sie sich mehr, als wenn sie mit einer schlechteren oder allein arbeitet. Ebenfalls im Gegensatz zu Goldman fanden Laughlin & Johnson: Arbeitet eine Person mit einer besseren zusammen, so bezieht sich ihre Veränderung direkt auf die anfängliche Leistungsstärke des Partners.

Im Verhältnis zu dem komplexen Interaktionsprozeß gemeinsamer Lösungssuche in der Dyade ist der Testleistungswert nur ein sehr globaler Prozeßparameter. In einer nachfolgenden Studie wählte GOLDMAN (1966) daher einen neuen Weg. Er stellte seine 2er-Gruppen nicht mehr nach dem Testscore zusammen,

sondern danach, ob bestimmte Aufgaben des Tests zuvor richtig oder falsch (bzw. nicht) gelöst wurden. Die Gruppen setzten sich somit aus Vpn zusammen, die a) dieselben falschen, b) dieselben richtigen oder c) verschiedenen falsche Lösungen gegeben hatten. Schließlich wurden Gruppen danach gebildet, ob ein Mitglied zuvor die richtige und das andere die falsche Lösung geliefert hatten. Die Gruppenlösung konnte so in Relation zur Ausgangs-Einzellösung gesetzt werden. Wie die Studie zeigte, war die Gruppenleistung nicht immer besser ("richtiger") als die Einzelleistung, d. h. die individuelle Verbesserung zur richtigen Lösung trat nur in bestimmten Fällen ein: zum Beispiel bei Aufgaben mittlerer Schwierigkeit. Wenn der Partner die Aufgabe vorher richtig gelöst hatte, dann bestand ebenfalls für den Pbn mit der früheren, falschen Lösung die größte Aussicht zur "Leistungsverbesserung" zu gelangen; waren aber beide "Falsch-Löser" gewesen, dann bestärkten sie sich in der Gruppensituation in ihrer falschen Antwort. Ein Replikat mit Maier's "Pferdehändler"-Problem bestätigte diese Ergebnisse (JOHNSON & TORCIVIA, 1967).

Die Ergebnisse von GOLDMAN (1965) und LAUGHLIN & JOHNSON (1966) gelten auch für 3er-Gruppen, wie LAUGHLIN, BRANCH & JOHNSON (1969) zeigen konnten.

3.3.4.1.4. Begünstigung der individuellen Leistung im Zusammenhang mit dem Geschlecht der Gruppenmitglieder

Schon DUNCAN (1959) folgerte aus einer Literaturanalyse, daß geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede eher auf die andersartige Lerngeschichte von Frauen in unserer Gesellschaft zurückzuführen seien als auf Geschlechtscharakteristiken. Zur Untermauerung dieser Ansicht trägt MILTON (1957) bei. Er unterschied weibliche Vpn an Hand von "Männlich-Weiblich"-Skalen. Frauen, die sich mit ihrer Geschlechtsrolle weniger identifizierten (d. h. mit Skalenwerten näher bei

"Männlich") hatten bessere Leistungen als Frauen mit stärkerer Geschlechtsrollen-Identifikation.

Offensichtlich sind aber Frauen den sozialen Faktoren der experimentellen Situation mehr ausgesetzt als Männer: Ihre Problemlöseleistung scheint z. B. bei männlichen Versuchsleitern besser als bei weiblichen (GALL & MENDELSON, 1967; nicht sign.). Auch verbesserten sie sich, wenn ein männlicher Versuchsleiter den weiblichen ablöste (HOFFMAN & MAIER, 1966). In einer "audience"-Situation lösten Frauen mehr Worträtsel als Männer (NEUMANN, 1969).

Den individuellen Leistungsgewinn von Frauen (und Männern) beim Problemlösen in Gruppen wiesen HOFFMAN & MAIER (1961 a) nach. Ihren 4er-Gruppen, die entweder aus gleichgeschlechtlichen Vpn oder aus jeweils zwei Männern und Frauen bestanden, wurde das folgende "Pferdehändlerproblem" (von MAIER & SOLEM, 1952) vorgelegt:

"A man bought a horse for \$ 60.00 and sold it for \$ 70.00. Then he bought it back again for \$ 80.00 and sold it for \$ 90.00. How much money did he make in the horse business?" (zit. nach JOHNSON & TORCIVIA (1967)).

Außerdem erhielten sie eine Liste der möglichen Antworten:

"He made \$ 30, He made \$ 20 (the correct answer), He made \$ 10, He broke even, He lost \$." (HOFFMAN & MAIER, 1961 a)

Jeder Gruppenteilnehmer entschied sich nach einmütigem Überlegen für eine Lösung. Danach diskutierten die Gruppen für acht Minuten die Aufgabe. Schließlich gab jedes Mitglied erneut eine Lösung ab. Vor der Gruppendiskussion fanden mehr Männer (53,1%) als Frauen (25,8 %) die richtige Lösung; auch nach der Diskussion gaben die Männer mehr (84,8 %) richtige Lösungen (Frauen: 60,1 %). Untersucht man die Ergebnisse näher, so zeigt sich: Der Prozentsatz der Verbesserung durch die Gruppenarbeit war ebenfalls bei den Männern höher.

Berücksichtigt man jedoch die Gruppenzusammensetzung, ändert sich die Überlegenheit der männlichen Teilnehmer; denn in gemischt-geschlechtlichen Gruppen verbesserten sich fast ebensoviel Frauen wie Männer. (D. h.: die Leistungsunterschiede waren nicht signifikant.) Bei Verwendung anderer offener Diskussionsaufgaben (Mined Road Problem, Student Assistance Fund Problem, Painter-Inspector Argument Problem, Change of Work Problem) konnte die Überlegenheit gemischt-geschlechtlicher Gruppen wiederholt belegt werden (HOFFMAN & MAIER, 1961 b).

Zunächst prüften die Autoren, ob die weibliche Leistungsverbesserung auf die Übernahme der männlichen Lösungsvorschläge zurückzuführen sei. Aufgrund der besseren männlichen Ausgangsleistung schien ja ein Vorhandensein richtiger Lösungen in der Diskussion der gemischten Gruppen wahrscheinlicher als in den nur weiblichen. Eine genauere Auszählung bestätigte diese Vermutung nicht, denn die Ergebnisse zeigen, "...that the superiority of the women in mixed sex groups over all females groups cannot be explained entirely in terms of conformity to the majority answer" (HOFFMANN & MAIER, 1961 a, S. 454). So kommen sie zu der Annahme, Frauen würden in gemischt-geschlechtlichen Gruppen mehr zum Problemlösen motiviert als in den weiblichen Gruppen.

Im Einklang mit den genannten Ergebnissen fanden ROTTER & PORTUGAL (1969), daß Gruppenbrainstorming in gleichgeschlechtlichen Gruppen Frauen eher behindert: Unter allen experimentellen Bedingungen und bei allen Aufgaben waren die männlichen Versuchspersonen besser. 45

3.3.4.1.5. Begünstigung der individuellen Leistung im Zusammenhang mit spezifischen Arbeitsbedingungen in der Gruppe

Obwohl die Untersuchung von DUNNETTE, CAMPBELL & JAASTAD (1963) in erster Linie die Behinderung der Ideenproduktion in der Gruppe belegt, erscheint dennoch ein Nebenergebnis für die Erörterung der sozialen Begünstigung wichtig. Der sehr sorgfältig ausbalancierte Versuchsplan enthält unter anderem auch die Reihenfolge: erst Gruppenbrainstorming, dann Individualbrainstorming. Bei diesem treatment war die Individualleistung (Zahl produzierter Ideen) größer als bei der umgekehrten Reihenfolge. Da unter beiden Bedingungen dieselben Vpn an verschiedenen Aufgaben arbeiteten, liegt der Schluß einer Begünstigung des individuellen Post-Gruppen-Brainstormings durch Gruppenbrainstorming nahe. Dunnette et al. sprechen denn auch der Gruppe einen "A u f - t a u - e f f e k t" zu: In der Gruppe richtig "warm geworden", steigert sich das Individuum dann in der Einzelsituation. Ein weiterer Beleg für diesen Effekt findet sich in der Untersuchung von ROTTER & PORTUGAL (1969; s. unten.) Somit war zwar die Ideenproduktion von Versuchspersonen in der Gruppe geringer als in der Einzelsituation, folgte jedoch das Individualbrainstorming unmittelbar auf das Gruppenbrainstorming, dann verbesserten sich die Einzelleistungen. Da hier noch nicht von einem Trainingseffekt die Rede sein kann, führt BOUCHARD (1969) den individuellen Leistungsgewinn im Anschluß an die Gruppenarbeit auf Einflüsse der Aufgabe zurück. Werden nämlich in der Gruppe Denkrichtungen und Lösungstendenzen bei Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe festgelegt (s. unten: Behinderung in der Gruppe), in der nachfolgenden Einzelarbeit aber eine andere Aufgabe bearbeitet, dann können die restringierenden Lösungsvorschläge in der Gruppe bei der Lösung der zweiten Aufgabe nicht mehr wirksam werden. Ein anderer Gedanke geht davon aus, daß die in der Gruppe vorgebrachten Ideen zwar für den Einzelnen momentan hindernd wirken können, daß ihm aber gleichzeitig Ge-

danken der anderen zugänglich werden, über die er selbst im Augenblick nicht verfügte. In der "Einzel-nach-Gruppen-Arbeit" könnte er diese wiederabrufen und so zu Einzelarbeit von besserer Güte als bei bloßer Einzelarbeit (d. h. ohne Gruppe) gelangen.

Aus diesen Überlegungen entwickelte BOUCHARD (1969) für seine erste Untersuchung ein experimentelles Design, bei dem für die Abfolge der Bedingungen "Einzel" und "Gruppe" dieselben Aufgaben verwendet wurden. Die Fragestellung lautete: Eine Kombination von Gruppen- und Einzelbrainstorming führt bei dem Einzelnen insgesamt zu einer besseren Leistung, als wenn er die entsprechende Zeit nur allein gearbeitet hätte. Die Hypothese konnte nicht bestätigt werden. Die k o m b i n i e r t e n L e i s t u n g e n waren deutlich schlechter als die reinen Einzelleistungen, wenn auch die Zahl produzierter Ideen unter beiden Bedingungen gleich war.

Somit konnte das Ergebnis von Dunnette et al. nicht wiederholt werden. Eine zusätzliche mögliche Begründung liegt in der unterschiedlichen Arbeitsweise: Die Einzelarbeiter in Bouchards Experiment schrieben ihre Ideen nieder, während sie in der Gruppe lediglich mündlich vortragen mußten (so auch in allen experimentellen Bedingungen von TAYLOR et al., 1957, und von DUNNETTE et al., 1963). Bestärkt wird diese These durch eine Untersuchung zum Unterschied von g e s p r o c h e n e r und g e s c h r i e b e n e r Leistung (erwähnt von BOUCHARD, 1969, S. 10), wonach im gesprochenen Material mehr Wörter, Sätze sowie Ideen und metakommunikative Zeichen enthalten sind als im geschriebenen. Gerade wie auch das Experiment von TAYLOR et al. zeigt, stellt Verbalisation in der Gruppen- und Einzelsituation eine günstigere Bedingung für Ideenproduktion dar als Schreiben. Auch STREET (1974), der in seinem Brainstorming-Experiment ebenfalls bessere Einzelleistungen fand, vermutete in der Art der Lösungsübermittlung einen entscheidenden Faktor.

In einer kurzen Nachstudie fand er jedoch, daß sich das Verhältnis von Gruppen- und Einzelleistung nicht änderte, wenn die Lösung in beiden Fällen schriftlich vermittelt wurde.

Die Untersuchung von Videotraining und praktischer Übung auf die Ideenproduktion beim Brainstorming nahmen DILLON, GRAHAM & AIDELLS (1972) zum Anlaß, statt eines der üblichen trivialen und hypothetischen Probleme vielmehr ein wichtiges, aktuelles zu verwenden. Unter Beziehung auf die Kambodscha-Invasion der USA von 1970, die unter den amerikanischen Studenten Diskussionen und Aktionen auslöste, wählten sie ihr Problem: "Was kann man als einzelner gegen eine Außenpolitik der USA - wie Kambodscha-Invasion 1970 - unternehmen? Sie gingen davon aus, daß dies brandaktuelle Problem (a "hot" problem) zu besonders motivierten Gruppendiskussionen führen würde. Ihre Versuchspersonen waren freiwillige Studenten, die sich teilweise bei Aktivitäten auf dem Campus der Universität von Kalifornien, Berkeley, engagiert hatten. Ein Teil der Vpn erhielt ein Gruppen-Videotraining: In Gruppen konnten sie auf dem Bildschirm eine vorbildliche Gruppenbrainstormingsitzung verfolgen. Die eine Hälfte der Gruppen konnte dann vor der eigentlichen experimentellen Arbeit das "Brainstorming" praktisch üben, während die andere ohne praktische Übung blieb. Der 2x2x2 -Versuchsplan sah außerdem einen Vergleich von individueller Leistung (verrechnet nach der Nominalgruppen-Methode) und Gruppenleistung vor:

Tab. Nr.10 Mittlere Zahl produzierter Ideen im Experiment von DILLON, GRAHAM & AIDELLS (1972, S.489, Tab. 1)

Gruppe	Video-Training		Kein Video-Training	
	Praktische Übung	Ohne Übung	Praktische Übung	Ohne Übung
Nominal	39.67	50.00	74.67	51.33
Real	16.33	13.67	18.33	12.67

Eine multiple Varianzanalyse (ANOVA) zeigte, daß sich Video-Training auf die Leistung auswirkt, daß sich Nominal- und Realgruppen unterscheiden und daß eine signifikante Interaktion zwischen Training und Übung sowie zwischen Training und Gruppen- oder Individualbedingung besteht. Die praktische Übung des Brainstormings in der Gruppensituation ohne Video-Training führte zu mehr Ideen, wenn die Teilnehmer sofort ihre Vorschläge einzeln niederschrieben als wenn sie in Gruppen weiterarbeiteten. Auf das überraschende Ergebnis, daß Videotraining in Gruppen die Ideenproduktion eher zu behindern scheint, soll später eingegangen werden. Hervorzuheben ist: Praktische Übung begünstigt individuelles Brainstorming mehr als Gruppenbrainstorming, besonders wenn diese Übung in Gruppen stattfindet.

Eine Untersuchung, die den "co-action effect" (COTTRELL, 1972) belegt, liefern PAWLICKI & GUNN (1967). "Co-action effect" meint: In einer Quasi-Gruppensituation arbeiten alle Gruppenteilnehmer an derselben Aufgabe, der Anwesenheit anderer wird dabei ein Einfluß auf die individuelle Leistung zugeschoben. In der Experimentalsituation dieses Experimentes konnten die Teilnehmer sogar sehen, wieviele Personen zu welchen Lösungen gelangt waren: Ein einfacher psychologischer Leistungstest (Ja/Nein-Antworten vorgegeben) wurde zwei Klassen mit je 15 Studenten vorgelegt. In der Individualsituation gab jeder Student, von den anderen unbemerkt, seine Lösung schriftlich. In der "Gruppen"-situation wurde von jedem Teilnehmer per Handzeichen die Entscheidung für die Ja- oder Neinantwort gegeben. Aufgrund früherer akademischer Leistung wurden die Studenten in vier Leistungsgruppen eingeteilt. Wie vermutet, änderten die schwächeren Studenten ihre anfängliche Lösung häufiger als die besseren bzw. besten; allerdings im Anschluß an die "ö f f e n t l i c h e" A r b e i t nicht häufiger als im Anschluß an die "nicht-öffentliche" Einzelarbeit. Die Richtigkeit der in der Gruppe abgegebenen Lösungen war höher als die der Einzellösungen. Einzellösungen nach der Gruppen-

situation scheinen aus dem Grund auch richtiger als Einzellösungen vor der Gruppensituation zu sein.

Das Ergebnis von PAWLICKI & GUNN (1967) enthält einen Hinweis auf den Zusammenhang von Gruppensituation und individueller Motivation: Die Öffentlichkeit der Arbeit in der Gruppe. Daß von dieser Öffentlichkeit eine kontrollierende Wirkung ausgeht und somit die Motivation des Gruppenmitglieds einer allgemeinen Kontrolle unterworfen wird, belegt eine Untersuchung, die ARGYLE (1972, S. 143) berichtet:

"Jones und de Charms (1957) baten Versuchspersonen, in Gruppen an einer Reihe von Problemen zu arbeiten; einige sollten für ihre individuelle Leistung belohnt werden, bei anderen mußte die ganze Gruppe erfolgreich sein, bevor jedes Mitglied belohnt wurde. Die zweite Bedingung sollte kooperative interpersonale Beziehungen hervorrufen. In jeder Gruppe versagte ein Mitarbeiter nach vorheriger Vereinbarung; er wurde als weniger verlässlicher angesehen, wenn sein Versagen die ganze Gruppe betraf, insbesondere, wenn die Aufgaben nicht als Intelligenztest, sondern als Motivationstest gegeben wurden."

Einen weiteren Beitrag zur Bedeutung des Faktors "Öffentlichkeit" konnte SMITH, E. E. (1959) leisten. Mit einer Instruktion, die vorgibt, daß intellektuelle Fähigkeiten getestet würden und daß das Resultat später mit militärischen Vorgesetzten zu diskutieren sei, wurden Soldaten stark motiviert ("high individualistic motivation"). Die experimentelle Gruppenaufgabe erlaubte eine "offene" und eine "verdeckte" Gruppensituation als zusätzlichen Bedingungsfaktor. "Offen" meint hier: Der Einzelne arbeitet an der Aufgabe, und die Gruppe weiß, was er tut (ob er kooperativ oder konkurrierend handelt). Der Alternative gegenübergestellt, das persönliche Ziel (gut abzuschneiden) oder das der Gruppe vorzuziehen, entschieden sich mehr Personen für das Gruppenziel in einer offenen Situation als in einer "verdeckten", in der diese Entscheidung geheim blieb. Personen mit niedriger "individualistischer" Motivation wählten öfter das Gruppenziel als Personen mit hoher Motivation. Bei offener Situation

aber zeigten Motivierte und Nichtmotivierte keine Unterschiede.

In mehreren experimentellen Feldstudien untersuchten UTTERBACK & FOTHERINGHAM (1958), ob sich die individuelle Leistung durch motivierte Gruppendiskussion verbessert. Sechzig Studenten wurden unter kontrollierten Bedingungen insgesamt 131 Diskussionsgruppen zugewiesen. Vor und nach der Diskussion lieferte jeder Teilnehmer Aufgabenlösungen; die Aufgaben betrafen Probleme der Technik des Diskutierens und "Human relations"-Probleme; fünf standardisierte Lösungen, durch Voruntersuchungen in ihrer Güte bewertet, waren vorgegeben.

Das I. experimentelle Design (Experiment I) vergleicht "vollständige Moderation" (d. h. ein Diskussionsleiter motiviert, leitet an, hilft usw.) mit moderatorfreier Diskussion. An drei nachfolgenden Tagen diskutierten sechsenddreißig 5er-Gruppen jeweils dreizehn Probleme, das sind 468 Diskussionen: Jeder Teilnehmer hatte eine Minute Zeit, das Problem zu lesen und seine Ausgangslösung anzukreuzen, dann diskutierte die Gruppe das Problem für zwei Minuten; danach lieferte jeder wieder eine Einzel-Testlösung. Ohne Moderation verbesserten sich die individuellen Lösungsvorschläge mehr als bei vollständiger Moderation.

Im Experiment II wird zusätzlich die Dauer der Diskussion variiert: Sechsenddreißig 5er-Gruppen diskutierten nach dem Versuchsplan (teilweise ausbalanciert) 2, 4,5 oder 9 Minuten. Während der Moderatorstil hier ohne Einfluß blieb, waren bei 2' und 4,5' über 60 % der Vorschläge gute Lösungen, bei 9' hingegen waren es nur 50 %. Da die Ausgangslösungen der Teilnehmer verschiedener Diskussionsdauer sich nicht unterschieden, muß eine stärkere Leistungsverbesserung bei 2' und 4,5' angenommen werden.

Im Experiment III wird "vollständige Moderation" einer "Teil-

moderation", d. i. der Moderator verteilt lediglich die Redezeit, gegenübergestellt, außerdem wird die Gruppengröße variiert (3, 6, 9, 12); je acht Gruppen dieser Größe diskutieren. Hier zeigte es sich, daß vollständige Moderation zu mehr Lösungsverbesserungen als Teilmoderation führte. Zweitens variierte das Ausmaß der Verbesserung direkt mit der Gruppengröße: Die Verbesserungen waren mit zunehmender Gruppengröße, besonders bei vollständiger Moderation häufiger.

Im Experiment IV waren für die Ausgangslösung zwei Minuten vorgesehen, die Diskussionsdauer der Gruppe variierte wieder (5', 9', 13'), zudem wurden die 7er-Gruppen nach dem früher gezeigten Können der Teilnehmer zusammengestellt. Die individuellen Lösungen verbesserten sich in der Reihenfolge: 9' - 5' - 13'.

Alle Ergebnisse zur individuellen Leistungsverbesserung wurden aus dem Vergleich der Ausgangsleistung und der unmittelbar auf die Gruppendiskussion folgenden Testleistung gewonnen. Obwohl die Autoren vorgeben, Einflußgrößen wie Übung und Erfahrung der Vpn durch ihren Versuchsplan zu kontrollieren, kann doch bezweifelt werden, ob bei einer derartig komplexen Feldstudie alle wichtigen Störgrößen (vgl. KELLEY & THIBAUT, 1954) bekannt sind. Im ersten Experiment konnte die Motivierung nicht wirksam werden, weil die Zeit zu kurz bemessen war (2!'). Erst bei längeren Diskussionen (7' und mehr) und in größeren Gruppen führte die motivierte Diskussion zu erhöhten individuellen Leistungen im Anschluß an die Gruppenarbeit, wie besonders aus Experiment III und IV hervorgeht.

Unter Bezug auf die "social facilitation"-Theorie lautet das einfachste Erklärungsprinzip für individuellen Leistungsgewinn bei Gruppenarbeit: Die Gegenwart anderer Personen erhöht die individuelle Motivation. (vgl. KELLEY & THIBAUT, 1969, S. 3)

Diese generelle Aussage scheint jedoch nur für Personen mit starken Ich-Konzepten, guter Leistungsmotivation und geringer Aggressivität zu gelten, wie eine Untersuchung von MUSSEN & PORTER (1959) zeigt. Die Autoren ließen ihre Gruppe eine offene Aufgabe diskutieren ("teaching introductory psychology by television"). Über Beobachterrating und soziometrische Wahlen bestimmten sie die Effektivität der Gruppenmitglieder. Vpn mit beobachteter, hoher Partizipationsrate wurden von den Anderen als effektiv und leistungsmotiviert eingestuft. Da diese Vpn bei vorexperimenteller Testung die genannten Persönlichkeitscharakteristiken zeigten, folgerten die Autoren, "...that effectiveness in an initially unstructured group situation is systematically related to the individuals' personal motivations and self-concepts." (a.a.O.) Es ist anzumerken, daß gerade Personen mit starken ich-bezogenen Bedürfnissen mit ihrer Leistung in der Gruppe am wenigsten zufrieden sind (hierzu FOURIEZOS, HUTT & GUETZKOW, 1950).

Die motivationale Wirkung der Gruppe versucht STOGDILL (1972) mit einem hypothetischen Konstrukt zu erhellen.

"Group drive" sieht er als eine wichtige Dimension der Gruppenleistung an:

"...has been defined as degree of groups arousal, motivation, freedom, enthusiasm, or esprit. It cannot be equated with member satisfaction. It represents rather the intensity with which members invest expectation and energy on behalf of the group" (STOGDILL, 1972, S. 27.)

Wie er berichtet, bestätigen auch andere Autoren, daß "group drive", "cohesiveness" (Kohäsion) und "productivity" (Leistungsfähigkeit) unabhängige Dimensionen der Gruppenleistung (group performance) sind. Besonders die Beziehung zwischen "group drive" und "productivity" ist nach Stogdill gesichert nachgewiesen; außerdem bestimmt "group drive" die Beziehung zwischen Kohäsion und Leistungsfähigkeit. (Bei hohem "group drive" korrelieren sie positiv.)

Ein weiteres Konstrukt bieten FESTINGER, PEPITONE & NEW-COMB (1965, S. 299): "d e - i n d i v i d u a t i o n". Damit meinen sie den inneren Zustand einer Gruppe, bei dem die einzelnen Mitglieder ihre eigene Individualität (z. B. persönliche Interessen) und die ihrer Partner zugunsten von allgemeinen Gruppeninteressen vorübergehend aufgeben. CORRELL (1970, S. 56) greift diese Annahme bei Erörterung von Lernleistung in der Gruppe auf und glaubt, darin den psychologischen Grund für die günstigen Lernergebnisse in der Gruppensituation erkennen zu können. (Zum Lerngewinn durch Gruppenarbeit s. unten).

3.3.4.2. Soziale Behinderung der individuellen Leistung

3.3.4.2.1. Behinderung der individuellen Leistung durch Gruppenbrainstorming

Die Idee des "Gruppenbrainstormings" (OSBORN, 1957) beruht auf einer einfachen Vorstellung, die jedoch - wie experimentelle Untersuchungen zeigen - falsch zu sein scheint. Dem e i n z e l n e n Gruppenteilnehmer wird bei der Diskussion eine Vielfalt von Meinungen und Einfällen vorgeführt, auf die er anscheinend selbst nicht gekommen wäre. Aus der Beobachtung dieses Phänomens schloß OSBORN auf dessen Ursache: die Gruppendiskussion habe eine besondere Wirkung auf den Gedankenfluß; besonders das Unterlassen von Kritik und weiterführender Diskussion steigere den vermuteten Effekt. Dazu entwickelte er seine bekannten Brainstorming-Regeln.⁴⁶⁾ Doch bereits die erste experimentelle Untersuchung (TAYLOR, BERRY & BLOCK, 1957) konnte den vermuteten Effekt nicht belegen. Vielmehr mußte die Frage der Untersuchung "Does group participation when using brainstorming facilitate or inhibit creative thinking?" zugunsten einer Behinderung beantwortet werden.

Osborn hatte sein Verfahren für kreative Kräfte in der Industrie (z. B. Werbeagentur) vorgesehen. Da Tylor et al. jedoch mit Psychologiestudenten experimentierten, bestand die Möglichkeit, daß Studenten hierfür ungeeignet seien. DUNNETTE, CAMPBELL & JAASTAD (1963) wählten daher für eine Wiederholungsstudie Forschungs- und Verwaltungskräfte aus einer Firma. Das experimentelle Design besticht durch seine hohe interne Validität (vgl. BREDEKAMP, 1969). Diese wurde erreicht durch:

Konstanthaltung: Dieselben Versuchspersonen durchliefen die experimentellen Bedingungen: Einzelbrainstorming, Gruppenbrainstorming. Derselbe Versuchsleiter wurde in allen Versuchen verwendet.

Elimination: Es wurde darauf geachtet, daß störende Bedingungen für die Gruppenarbeit, z. B. Vorgesetzte in der Gruppe, vermieden wurden.

Wiederholte Beobachtung: Um systematische Reihungseffekte (durch die Reihenfolge der Aufgaben und der experimentellen Bedingungen) auszuschließen, wurden sowohl Aufgaben als auch experimentelle treatments wiederholt untersucht.

Randomisierung: Da die Gruppenzusammenstellung kontrolliert war, wurde die Zuweisung der Vpn zu den beiden treatments "Erst Einzelarbeit - dann Gruppenarbeit" und "Erst Gruppenarbeit - dann Einzelarbeit" nach dem Zufall vorgenommen.

Einführung eines Kontrollfaktors: Da es für die Frage, ob die individuelle Ideenproduktion durch Gruppenbrainstorming gesteigert werde, von Bedeutung sein kann, welche der experimentellen Bedingungen (Einzel, Gruppe) der anderen folgt, wurde die Art der Reihenfolge kontrolliert. Dasselbe gilt für die vier Aufgaben, die in je zwei Aufgabensätzen dargeboten wurden.

Ausbalancieren: Schließlich wurde das gesamte Design ausbalanciert nach experimentellen Bedingungen, Reihenfolge der experimentellen Bedingungen, Aufgaben und Reihenfolge der Aufgabensätze. 47)

Dunette et al. bestätigten, was Taylor, Berry und Block gefunden hatten: Individualbrainstorming erbrachte mehr Lösungen als Gruppenbrainstorming. Nachdem die Autoren die Lösungen mittels einer einfachen Skala bewertet hatten, stellten sie fest, daß auch die Qualität der Einzellösungen besser war als die der Gruppen. Offensichtlich wirkte Gruppenbrainstorming hemmend auf die individuelle Ideenproduktion. Dabei spielte es keine Rolle, ob Forschungs- oder Verwaltungskräfte an den Gruppensitzungen teilnahmen. (EISENMAN, 1969, fand hingegen, daß sich z. B. bereits Hauptfachstudenten hinsichtlich eines Kreativitätsmaßes unterschieden.)

In einem Versuch, der wegen seiner Ähnlichkeit als Parallelversuch zum Experiment I von BOUCHARD (1969) bezeichnet werden könnte, erweitern ROTTER & PORTUGAL (1969) das Inventar experimenteller Bedingungen:

I n d i v i d u a l C o n d i t i o n s : Nach der Instruktion werden die Vpn zum Individualbrainstorming in kleine abgetrennte Zellen geschickt mit der Aufforderung, sechzehn Minuten lang alle Ideen niederzuschreiben.

G r o u p C o n d i t i o n s : Vier Personen sitzen am runden Tisch und notieren während der Diskussion jeweils alle Einfälle. Die Zeit beträgt ebenfalls sechzehn Minuten.

I n d i v i d u a l t h e n G r o u p : Dieselbe Aufgabe wird zunächst unter Einzelbedingungen (s. oben) und dann ebenfalls acht Minuten unter Gruppenbedingung bearbeitet. Hierbei sollten die Vpn möglichst vermeiden, die zuvor einzeln gefundenen Ideen lediglich den anderen vorzutragen.

G r o u p t h e n I n d i v i d u a l : Zuerst Gruppenarbeit (acht Minuten) dann Einzelarbeit (acht Minuten); wiederum die Aufforderung Ideen aus der Gruppe nicht in der Einzelarbeit zu verwenden.

Bei diesem Versuch schrieben sowohl die Gruppen als auch die Einzelarbeiter ihre Lösungen nieder. Das Kriterium für Leistung war die Quantität produzierter Ideen. Die Ergebnisse zeigen eine Rangreihe entsprechend der Ideenzahl: 1. Einzelarbeit, 2. Einzel-nach-Gruppenarbeit, 3. Gruppen-nach-Einzelarbeit und 4. Gruppenarbeit.

(Vgl. dagegen Bouchard: Gleichviel Lösungen unter Einzelarbeit und Einzel-nach-Gruppenarbeit!). Analysiert man die beiden kombinierten Bedingungen, so zeigt sich eine größere Menge individueller Lösungen n a c h der Gruppenarbeit als d a v o r. (Zum selben Ergebnis kamen auch Dunnette et al.)

Wie die experimentellen Ergebnisse von DUNNETTE et al. (1963), ROTTER & PORTUGAL (1969) und von TAYLOR et al. (1957) zeigen, verhindert Gruppenbrainstorming, was es bewirken soll: Offensichtlich wird die individuelle Ideenproduktion in der Gruppe behindert. Selbst unterschiedliche Gruppengrößen modifizieren dies Ergebnis nicht (BOUCHARD & HARE, 1970). Wie kann diese Behinderung erklärt werden? Dunnette et al. vermuten, Gruppen würden sich schneller auf bestimmte Gedanken und Denkrichtungen festlegen, während Individual-Brainstorming einen

größeren Freiheitsspielraum beläßt. BOUCHARD (1969, S. 2.) hingegen sieht in der Anwesenheit des weiblichen Versuchsleiters bei Dunnette's Gruppen den Grund für das schlechte Abschneiden der Gruppen. (In einer späteren Untersuchung wies Bouchard jedoch nach, daß das Geschlecht des V1 ohne Einfluß für die Gruppenleistung ist; BOUCHARD & HARE, 1970. Vgl. auch CAREY, 1958.)

Eine weitere Ursache für das bessere Abschneiden der Einzelösungen liegt in dem besonderen Verrechnungsmodus "Nominal-Gruppen-Methode".

Nach Abgabe ihrer Lösung werden die Vpn der experimentellen Bedingung "Individuum" zufällig zu Nominal -"Gruppen" zusammengefaßt. Diese rein statistisch gebildeten aber nicht existierenden Gruppen werden dann mit Realgruppen gleicher Größe verglichen. Der Vorteil dieser Methode besteht darin, daß interagierende Gruppen (= Realgruppen), deren Entstehung im Grunde als zufällig angenommen werden muß, mit einem entsprechenden Aggregat von Personen verglichen wird, das ebenfalls zufällig gebildet wird, in dem aber keinerlei Interaktion vorkommt. Realgruppen- und Nominalgruppenleistung läßt sich erst dann berechtigt vergleichen, wenn dieselben Vpn im experimentellen Durchgang beiden Gruppen angehören. - Die Verwendung derselben Vpn ändert allerdings das Ergebnis nicht (DUNNETTE, CAMPBELL & JAASTAD, 1963).

Werden nun "kreative" Personen in der Gruppe mehr behindert als in der Einzelsituation, z. B. weil sie in der Gruppe nicht so oft zu Wort kommen, muß sich das Mittel der Einzelleistungen gegenüber dem der Gruppenleistung erhöhen. In diesem Sinne ist das Ergebnis von ROTTER & PORTUGAL (1969) zu verstehen: Kombinationen von Gruppen- und Einzelarbeit führten zu besseren Ergebnissen als Gruppenbrainstorming jeweils verglichen mit Einzelbrainstorming.

Gruppenbrainstorming ist vorrangig eine Problemlöse- Methode (SOLEM, 1965). Ihre Durchführung verlangt das Einhalten gewisser Vorschriften und Regeln. Zwangsläufig wird dadurch der Ideenfluß gesteuert, kanalisiert, gleichsam eingeschränkt. Der Verzicht auf Kritik ist in der Brain-

stormingsitzung beispielsweise vorgeschrieben. Für die Lösung eines Problem es kann aber der besonders entscheidende, "kreative" Gedanke nicht nur in einem Vorschlag sondern ebenso in seiner Widerrede bzw. Widerlegung liegen. Wenn die Behinderung der individuellen Leistung in der Gruppe auf das Verfahren zurückzuführen ist, dann müßte bei Verwendung anderer Problemlösemethoden, ein günstigeres Ergebnis eintreten. Es scheint zweckmäßig, Vergleiche von Problemlösetechniken mit Gruppenbrainstorming daraufhin näher anzusehen.

3.3.4.2.2. Behinderung der individuellen Leistung durch andere Gruppenproblemlöse-Verfahren

Ein Vergleich von "k r i t i s c h e r" P r o b l e m - l ö s e - T e c h n i k mit Gruppenbrainstorming legt BOUCHARD (1969) in seinem II. Experiment vor; zur Kontrolle diente Individualbrainstorming. Die "kritische" Technik war durch vier Regeln charakterisiert (nach BOUCHARD, 1969, S. 13):

1. Das Problem ist zu klären; durch folgende Fragen z. B.: Was ist ausgesagt? Was ist geschehen? Warum? usw.
2. Die Kriterien einer guten Lösung sind zu bestimmen.
3. Hierfür sind gute Ideen zu entwickeln. Wer einen Vorschlag vorbringt, sollte auch in der Lage sein, ihn zu verteidigen. Der Vorschlag sollte sinnvoll und nicht trivial sein. Die Ideen können kritisiert werden, nicht aber Personen. Die Kritik sollte aber sinnvoll sein.
4. Jeder sollte an der Lösung der Aufgaben teilnehmen. "Let others know what you are thinking. Don't be afraid to say what you think." (a.a.O.)

Die Ergebnisse dieser sehr aufwendigen Untersuchung belegen grundsätzlich die Überlegenheit des Individualbrainstormings. 48) Der Vergleich von "kritischem" Gruppenproblemlösen und Gruppenbrainstorming fällt zugunsten des letzteren

ren aus: Sowohl hinsichtlich der Zahl produzierter Ideen als auch hinsichtlich der gemittelten Qualität. Daß Gruppenbrainstorming zu qualitativ besserer Leistung in der Gruppe führt als "kritisches" Problemlösen, hatten bereits WEISSKOPF-JOELSON et al. (1961) experimentell nachgewiesen. Bei den "typischen" Brainstormingaufgaben "Produktnamen für eine Zigarre, ein Deodorant und ein Auto finden" erwies sich die Brainstormingtechnik überlegen. Bei den Antworten höchster Qualität konnten die Autoren aber ein Überwiegen der "kritischen" Technik feststellen. Ihre Folgerung, bei höchsten Ansprüchen an die Lösung, die "kritische" Technik zu verwenden, ist aber eher als Faustregel denn als experimentelles Ergebnis anzusehen; ein besonderer Mangel ihrer Untersuchung ist nämlich das Fehlen von Kontrolldurchgängen. Interpretiert man die Ergebnisse der letzten beiden Untersuchungen im Sinne der Behinderung, dann wird die Ideenproduktion bei "kritischem" Problemlösen mehr behindert als bei Gruppenbrainstorming.

Bei einer weiteren Gruppen-Problemlöse-Technik erwies sich die Behinderung des individuellen Leistungsgewinns als noch geringer: "T h e S y n e c t i c s P r o c e d u r e" (BOUCHARD, 1972b):

"One of the tactics of synectics groups is "psychological identification" with an object or concept central to the problem beeing worked on. This tactic is called "personal analogy". A well-known example of a thinker identifying with a component of the problem in order to solve it is that of Archimedes. His problem was to measure the volume of a rather complicated crown in order to check its specific gravity against that of gold. Archimedes, like most of us, knew that the water level in his tub would rise when he got in, but only by recognizing an equivalence between himself and the crown was he able to generalize the relationship an generate a solution."(BOUCHARD, 1972b, S. 418)

Um diese Technik zu realisieren mußte sich beispielsweise bei der Aufgabe "Produktnamen für eine Zigarre finden" ein Gruppenmitglied rücklings auf den Tisch legen und die Rolle

"einer Zigarre" spielen. Tatsächlich waren "synectics"-Gruppen bei dieser Aufgabe und anderen oft verwendeten Gruppenaufgaben (z. B. "people"-Problem) den Brainstorminggruppen hinsichtlich der Zahl der Einfälle überlegen (BOUCHARD, 1972b).

Die fördernde Wirkung des "synectics"-Verfahren wird auf die stärkere (physische!) Einbeziehung der Teilnehmer in den Problemlöseprozeß zurückgeführt. Es sei hier daran erinnert, daß die Verwendung von brandaktuellen Aufgaben, die ebenfalls eine stärkere Einbeziehung (Engagement) der Gruppenmitglieder erwarten ließen, dennoch die Behinderung bei Gruppenbrainstorming nicht verminderte. (DILLON et al., 1972).

J. P. CAMPBELL (1968) untersuchte, ob Individuen bei der Diskussion eines offenen "human relations"-Problems bessere oder schlechtere Lösungen liefern als Gruppen, wenn statt eines Laborsettings ein Feldsetting verwendet wird. Bei Laborexperimenten waren unterschiedliche Ergebnisse gefunden worden. Als Versuchspersonen dienten Manager aus der zweiten und dritten Linie. Diese kannten sich und verfügten bereits über eine gemeinsame Arbeitstradition. Auch die gestellte Aufgabe war wirklichkeitsnah und den Vpn der Art nach nicht fremd: MAIER's "change of work"-Problem, bei dem es darum geht, das rechte Maß zwischen Produktivität und Zufriedenheit für eine Produktionsgruppe zu finden. Ein experimenteller Durchgang umfaßte drei sukzessive Bedingungen: 1. Vp arbeitet allein und gibt eine Lösung an, 2. in 4er-Gruppen zusammengefaßt diskutieren die Vpn in freier Weise dasselbe Problem, wobei sie gehalten waren, nach Art des Gruppenbrainstormings einzelne Beiträge nicht zu bewerten; im Anschluß an die Gruppendiskussion gibt jeder Teilnehmer erneut eine individuelle Lösung, unter der 3. Bedingung schließlich wird von der Gruppe eine gemeinsame Lösung verlangt.

Es zeigte sich zwar, daß die Individuallösungen besser waren als die Gruppenlösungen, aber die individuellen Leistungen änderten sich nicht durch die Gruppendiskussion: Daß Manager an einer freien Gruppendiskussion teilnahmen, änderte nicht die Qualität ihrer Lösungen für das Berufs-Problem. Daher folgert Campbell: "Group participation and discussion did not generate higher scores but rather tended to be inhibitory." (a.a.O., S. 209). In der besonderen Atmosphäre der Gruppenarbeit seiner Vpn sieht er den Grund für die Behinderung des individuellen Leistungsgewinns. Es herrschte keinerlei Furcht oder sonstige Beeinträchtigung; die meisten Vpn kannten sich beim Namen und alle schienen hoch motiviert und enthusiastisch. Die Bereitschaft zur Kooperation und zur Beteiligung war ideal. Dennoch - oder gerade deshalb - ließ sich beobachten, daß sich die Gruppen früh festlegten und keine weiteren Lösungsmöglichkeiten diskutierten.

Eine weitere Erklärung findet sich, berücksichtigt man die Art der Vpn von Campbell. Es handelte sich um Manager, die in ihrem Berufsalltag mit ähnlichen Problemen zu tun haben. Ihr beruflicher Erfolg hängt unter anderem davon ab, wie sie bei Bearbeitung solcher Aufgaben ihrer Berufsrolle gerecht werden (z. B. die Produktivität steigern ohne die Zufriedenheit zu verringern). Im Sinne von Rollentheorien (vgl. SECORD & BACKMAN, 1964) wird die Qualität von rollenspezifischen Aufgabenlösungen auch danach beurteilt, wie die Lösung mit den Erwartungen anderer Mitglieder der sozialen Gruppe übereinstimmt. In der Diskussion mit Kollegen, wie sie in den experimentellen Untersuchungen gegeben war, kann der Manager die Richtigkeit seiner eigenen Entscheidung mit den Vorschlägen der anderen vergleichen. Das heißt: Er gewinnt die Gewißheit, in den Augen der anderen das Richtige zu tun. Aus dieser Sicht wäre es plausibel, daß sich die individuelle Lösung nicht gegenüber der Gruppenlösung verändert. Der individuelle Gewinn würde vielmehr in dem Zuwachs an Objektivität der individuellen Lösung beruhen.

Um motivationale Störvariablen bei rollenspezifischer Aufgabenlösung auszuschalten wählten MAIER & THURBER (1969a) Studenten als Vpn aus. Sie nahmen an, diese würden das "change of work"-Problem aus nüchterner, sachlicher Distanz heraus angehen, sozusagen als Außenseiter ("outsiders"). Dennoch zeigte sich auch hier keine Verbesserung bei wiederholter Bearbeitung der Aufgabe. 49)

3.3.4.2.3. Interaktion als Behinderung von individueller Leistung

Wie die "social facilitation"-Forschung zeigt, führt die bloße Anwesenheit anderer Personen zu individuellem Leistungsgewinn bei Aufgaben, die Reproduktion (= Aktualisierung dominanter Reaktionen) verlangen; ist jedoch Produktion (= divergente Produktion im Sinne von GUILFORD, 1964) gefordert, behindern die Anderen. Dies Ergebnis stimmt mit der generellen Erkenntnis der Brainstormingforschung überein: Ideenproduktion im sozialen Kontext der Gruppe fällt schlechter aus als bei "Individualbrainstorming". Nach den Ausführungen über "audience"- und "co-action"-Effekte erscheint jedoch eine wesentliche Einschränkung notwendig: Das experimentell durchgeführte Individualbrainstorming kann nicht als Einzelleistung per se verstanden werden! Wie aus den meisten Untersuchungen hervorgeht, sitzen die Vpn bei "Einzel"-Bedingung im gleichen Raum und arbeiten alle zur selben Zeit an derselben Aufgabe. Somit sind die Voraussetzungen für "co-action" gegeben. 50)

Der Erkenntnis, daß die Individualleistung in den meisten Untersuchungen zum Leistungsvorteil der Gruppe in Wirklichkeit dem "co-action"-Paradigma entspricht, trägt eine kürzlich erschienene Brainstorminguntersuchung von STREET (1974) Rechnung. Drei experimentelle Bedingungen wurden geschaffen:

1. "Individual setting": Drei Vpn saßen voneinander getrennt in kleinen abgeschlossenen und schallisolierten Zellen, die mit einer Sprechanlage zum Versuchsleiter sowie Tisch, Stuhl, Bleistift und Papier ausgestattet waren.
2. "Co-action setting": Je drei Vpn nahmen im selben Raum an verschiedenen Tischen Platz. Sie wurden aufgefordert zu arbeiten, ohne sich zu unterhalten.
3. "Interaction setting": Je drei Vpn saßen um einen runden Tisch. Die Vorschläge und Ideen der Brainstormingrunde wurden von einem Versuchsleiter aufgeschrieben.

Im Einklang mit der Brainstormingforschung ist für die 2. Bedingung eine bessere Leistung als für die 3. zu erwarten. Die Vorhersage aufgrund "social facilitation"-Theorie lautet: Die Leistung unter 1. ist besser als die unter 2., da Ideenproduktion in der Gegenwart anderer behindert ist. Wie erwartet, war die individuelle Brainstormingleistung unter "co-action setting" besser als unter "interaction" und "individual setting". Hierzu bieten sich einige Erklärungen an. STREET folgerte: "...the present study indicates that working in the same room with others does not hamper creativity. It is only when one's actions become public knowledge that decreases performance results." (STREET, 1974, S. 435) Daß zwischen "individual" und "co-action" keine Leistungsunterschiede auftraten, dürfte seinen Grund in der experimentellen Situation selbst finden. Betrachtet man das "individual setting" näher, so stellt sich heraus: Tatsächlich bestanden hier ebenfalls "audience"-Bedingungen; denn erstens hatten die Vpn Kontakt zum V1 und zweitens wußten sie voneinander (vgl. KELLEY & THIBAUT, 1969, S. 5; DAVIS, J. H. et al., 1968).

Experimente, die Gruppenbrainstorming mit Individualbrainstorming vergleichen, variieren folglich nur die Bedingung "Interaktion" als soziale Determinante der individuellen Leistung. Aus dieser Sichtweise erhalten die unzähligen Arbeiten über den Vergleich von Gruppen- und Einzelleistung nach dem Schema: Ist die Gruppe besser als der Einzelne?"

einen neuen Stellenwert. Belege für bessere Gruppenleistung könnten demnach bedeuten: Die Interaktion fördert die individuelle Leistung in der Gruppe. Bessere Einzelleistung hingegen meint dann: Behinderung des Einzelnen durch Interaktion. Betrachtet man den Freiheitsgrad möglicher Interaktion in dem Maße als eingeschränkt, wie die Zahl der Interaktionsvorschriften zunimmt, dann ließe sich eine Linie zunehmend eingegengter Interaktionsbedingungen aufzeigen:

Diskussion offener Aufgaben: Größter Spielraum für Lösungsstrategien und Interaktionsmuster. 51)

"Kritisches" Gruppenproblemlösen: Die globale Lösungsstrategie ist vorgeschrieben. Beiträge des Einzelnen beschränken sich darauf, Inhalte einzubringen bzw. die Vorschläge anderer zu diskutieren und zu qualifizieren. 52)

Gruppenbrainstorming: Hier ist die Lösungsstrategie zur Denkregel verkürzt. Die Beiträge der anderen dienen nur noch als Anreiz und dürfen nicht bewertet werden. 53)

Individualbrainstorming: Der Einzelne kann nicht mehr mit den anderen sprechen. Die Interaktion ist nach "innen" verlegt. 54)

Natürlich ist diese Aufstellung unvollständig; so wäre beispielsweise "synectics" zwischen Gruppen- und Individualbrainstorming einzuordnen. Vergewenwärtigt man sich jedoch die Ergebnisse zu den einzelnen Interaktionsbedingungen, dann vervollständigt sich das Bild. Behinderung bzw. Begünstigung der "Ideenproduktion" läßt sich mit einer plausiblen Hypothese verstehen:

Die individuelle Ideenproduktion wird durch die Anwesenheit anderer umso mehr behindert, je freier die Personen untereinander interagieren können.

Die Grundannahme der "social facilitation"-Theorie bezieht sich auf die m o t i v i e r e n d e Wirkung der Anwesenheit anderer Personen. Da sich die sozialen Kontexte bei "audience" und "co-action" von "Gruppenarbeit" vor allem durch "Interaktion" unterscheiden, stellt sich die Frage nach der motivierenden Wirkung der Interaktion. Versteht man "motivierend" wertfrei als "motivations-auslösend", dann kann mit motivierender Wirkung auch zum Beispiel das Auslösen von leistungshemmenden Motiven gemeint sein.

Kann der hemmende Einfluß der Gruppe darin bestehen, daß sie Angst auslöst? Dieser Frage ging NEUMANN (1969) nach. Unter "audience"-Bedingung ließ er zehn Studenten in der Anwesenheit von 3, 4, 14, 38, 190 oder 254 Personen Anagramm-Aufgaben lösen. Über Fragebogen mußten die Vpn den Grad ihrer Angst angeben. Waren nur 3 oder 4 Personen anwesend, war die Angst höher als unter den anderen Bedingungen. Dies Ergebnis kann aber aufgrund der geringen Vpn-Zahl und der recht groben Angstmessung nur als Vorstudie verstanden werden. In einer wesentlich umfangreicheren Untersuchung konnte GIBB (1951) einen Hinweis für Angst in der Gruppe liefern. 1152 Studenten bearbeiteten unter "co-action"-Bedingung Problemlöseaufgaben jeweils zusammen mit einer bis zu 95 Personen. Zusätzlich erhielt ein Teil der Vpn eine Instruktion, die in früheren Untersuchungen angstreduzierend gewirkt hatte. Tatsächlich wurden unter der angstreduzierten Situation mehr und bessere Lösungen geliefert. In gleicher Weise wie Angst scheint Frustration die "kreative" Problemlöseleistung zu reduzieren (HINTON, 1967).

3.3.4.2.4. Einschätzung der Behinderung durch die Beteiligten

Wurden Zuschauer als Experten eingestuft, verringerte sich die individuelle Leistung (BERGUM & LEHR, 1963; HENCHY & GLAS, 1968). In gleicher Weise ließen COLLAROS & ANDERSON (1969) ihre Vpn in der Meinung am Gruppenbrainstorming teilnehmen,

daß einer oder alle anderen in der Gruppe Brainstorming-Experten seien. Im Kontrollversuch fehlte die Größe "Experte". In einem Fragebogen gaben die Psychologiestudenten an, wie sie sich in der Gruppensitzung fühlten und wie sie ihre eigene Teilnahme erlebten. Besondere Beachtung verdient die Frage, ob sich die Vpn durch die Gruppe behindert fühlten:

"Were you reluctant in offering an idea for fear of criticism from other members? - Were you at all inhibited due to the presence of others who had more experience with brainstorming? - When you offered an idea that was "way out", did you sense a certain disapproval from other members, although no overt criticism was expressed? - Did such fear of possible disapproval from other members make you withhold any ideas?" (COLLAROS & ANDERSON, 1969, S. 161)

Tatsächlich fühlten sich die Studenten wohl und unbehindert, wenn keine Experten in der Gruppe waren; mit steigender Expertenzahl erlebten sie zunehmende Beeinträchtigung. So unterdrückten sie in der Gegenwart von Experten mehr Ideen aus Furcht vor Kritik und hatten auch das Gefühl, von den anderen mißbilligt zu werden (obwohl die Brainstormingregeln jegliche Kritik ausschließen sollten!). Der Effekt des Ideenunterdrückens ließ sich auch an Hand eines objektiven Maßes belegen: Sowohl i n als auch n a c h der Gruppensitzung schrieben die Vpn ihre Ideen auf. Wenn angenommen werden kann, daß die zurückgehaltenen Ideen in der nachfolgenden Einzelarbeit erscheinen, dann kann ein Behinderungsskore (ratio inhibition score) aufgestellt werden (nach COLLAROS & ANDERSON):

<u>Zahl der Ideen in nachfolgender Einzelarbeit</u>
Gesamtsumme der individuellen Ideen in Gruppen- und Einzelarbeit

Als dritter Nachweis für Behinderung gilt, daß die Zahl produzierter Einfälle unter den Experten-Bedingungen sinkt. Wie die Ergebnisse von Collaros & Anderson zeigen, wirkt sich die w a h r g e n o m m e n e Expertenschaft auf die Individuelle Leistung in der Gruppe hemmend aus und führte zu

einer negativen Einschätzung der Gruppenarbeit.

Die Personwahrnehmung wird in neueren Theorien (z. B. ARGYLE, 1972; HOLZKAMP, 1973, S. 128f.) als Bestandteil sozialer Interaktion angesehen. Argyle grenzt "Person-Wahrnehmung" ab von der durch die experimentelle Psychologie untersuchten "Wahrnehmung". Dort geht es darum, ob Pb A die Person B als klein, groß usw. wahrnimmt. Die "Person-Wahrnehmung" hingegen hat es nach Argyle mehr mit der Schlußfolgerung zu tun, die Pb A auf die Persönlichkeit von B zieht aufgrund sichtbaren und hörbaren Verhaltens.

In außereperimenteller Gruppenarbeit erfährt das Gruppenmitglied die Expertenschaft aufgrund eigener Personwahrnehmung (und nicht vom Versuchsleiter). Generalisiert man die Behinderung in der Gruppe, die von den Experten ausgeht, dann kann eine hindernde Wirkung der Interaktion darin bestehen, daß im Gefolge der Gruppenarbeit einzelne Mitglieder die Rolle des "Experten" übernehmen bzw. dazu deklariert werden und so als kontrollierende Instanz die freie Ideenproduktion der anderen einschränken. Anscheinend ist die Behinderung der Gruppenmitglieder durch Experten nicht auf Ideenproduktion beschränkt. Nach HUDGINS & SMITH (1966) beeinflusste ein Gruppenteilnehmer mit hohem Status (def. durch die ihm zugeschriebene Fähigkeit, Aufgaben lösen zu können) Gruppen beim Lösen von Rechenaufgaben in der Weise, daß die Gruppenlösungen nicht besser waren als die zum Vergleich verfügbaren Lösungen des Experten.⁵⁵ Das II. Experiment von TRIANDIS et al. (1963) verweist auf einen weiteren Faktor der Behinderung bei gemeinsamem Brainstorming. Durch ein ausgeklügeltes Verfahren konnten sie feststellen, welcher der beiden Partner im Laufe der Gruppenarbeit dominierte. Es konnte ein Zusammenhang zwischen Gruppenprodukt und operational definierter Dominanz der Partner aufgezeigt werden: Die Gruppenleistung korrelierte mit der Ausgangseinzelleistung des dominierenden Gruppenmitglieds höher als mit der des anderen.

Z u f r i e d e n h e i t ist eine Beurteilungsdimension, die in der Untersuchung von Gruppendiskussionen relativ häufig geprüft wurde. Die Interaktionsbedingungen wirken sich auf die Zufriedenheit aus, wie HESLIN & DUNPHY (1966, S. 295) berichten:

"In summary, all persons in a group do not have an equal need to participate (Borgatta & Bales, 1953), nor is freedom to participate the only desire that members have, as we have seen in the earlier sections. However, it is one important aspect of group behavior which is associated with member satisfaction, and appears to be particularly relevant to the satisfaction of basic member needs."

Ändert sich die individuelle Zufriedenheit mit der Interaktion und bestimmt die Gruppengröße wiederum die Interaktion (THOMAS & FINK, 1963) dann kann erwartet werden, daß die Interaktion in verschiedenen großen Gruppen auch zu unterschiedlichen Einschätzungen der Zufriedenheit führt.

Es zeigte sich, daß die Gruppengröße die Zufriedenheit der Mitglieder mit Gruppenprozessen entscheidend beeinflusst (vgl. FRANK & ANDERSON, 1971; HACKMAN & VIDMAR, 1970; SLATER, 1958; THOMAS & FINK, 1963). Mit zunehmender Gruppengröße (von zwei auf sieben Personen) sinkt die Zufriedenheit mit der Gruppe, der Effektivität der Gruppe, dem Verhalten der Mitglieder, mit der eigenen Kreativität und mit dem eigenen Einfluß auf die Lösung sowie mit dem Beeinflußtwerden von der Gruppe (HACKMAN & VIDMAR, 1970). ⁵⁶ Von Bedeutung ist auch, ob die Größe grad- oder ungradzahlig ist (vgl. auch MAIER, 1972): Ungradzahligen Gruppen (3er und 5er) wurden eher eine entspannte und angenehme Atmosphäre zugesprochen als gradzahligen (2er und 8er) FRANK & ANDERSON, 1971). Wurde die Interaktion jedoch von außen beobachtet (über das Kategoriensystem von BALES), dann unterschied sich die Dyade von größeren Gruppen (3er-5er) dadurch, daß weniger Spaß gemacht wurde, weniger Feindseligkeit gezeigt wurde, daß die Mitglieder aber mehr Anspannung aufwiesen (O'DELL, 1968). Beobachterrating scheint aber mit der von Gruppenmitgliedern eingeschätzten

Zufriedenheit (self-rating) nur wenig Übereinzustimmen; CROWELL & SCHEIDEL (1963) fanden hierfür nur negative Korrelationen.

Auf Untersuchungen zur Zufriedenheit mit dem Gruppenprodukt und ihrer Bedeutung für die Beteiligten soll hier nicht weiter eingegangen werden (vgl. "index of agreement", MATTHES & BENDIG, 1955; "valence concept; member acceptance of the solution", HOFFMAN & MAIER, 1964^b; HOFFMAN & MAIER, 1964; MAIER & HOFFMAN, 1964; HOFFMAN, BURKE & MAIER, 1965⁵⁷⁾).

Im Sinne der Hypothese über soziale Behinderung mit zunehmend freierer Interaktion ließen sich Unterschiede in der Einschätzung von Individualbrainstorming, Gruppenbrainstorming, "kritischem" Gruppenproblemlösen und Gruppendiskussion offener Aufgaben erwarten. Die Vpn in den Untersuchungen von BOUCHARD (1969) beurteilten drei der Interaktions-Kontexte unter anderem hinsichtlich der folgenden Skalen:

Spaß an der Gruppenarbeit,
Bindung an die Gruppe (auch Arbeitsmotivation),
Bindung an die Aufgabe (Aufgabenorientierung),
Freude an der Aufgabe,
Zufriedenheit mit der Gruppenleistung,
Zufriedenheit mit der eigenen Leistung,
Effektivität des Problemlöseverfahrens,
Nervosität während der Arbeit,
Stärke der Kritik der Gruppe an den eigenen
Beiträgen. 58)

"Kritisches" Gruppenproblemlösen (K-GPL) erscheint danach erfreulicher als Gruppenbrainstorming (GBS). Beim K-GPL wird eher eine Verpflichtung zur guten Lösung übernommen, d. h. der persönliche Einsatz ist größer. Bei GBS fühlten sich die Beteiligten nicht nervöser als beim K-GPL. Eine Behinderung wurde beim GBS tendenziell stärker empfunden als beim K-GPL (nicht signifikant). Die Einschätzung der Effektivität der Arbeitsweise führt zu einem erstaunlichen Ergebnis: K-GPL

und GBS wurden effektiver als Individualbrainstorming (IBS) erlebt obwohl die Leistungen in der Reihenfolge: K-GPL - GBS - IBS zunahmen. MILTON (1965) spricht hier von einer inversen Beziehung zwischen Begeisterung und Effektivität. In seinem Replikat zu DUNNETTE et al. (1963) findet er wiederum für die Ideenproduktion in der Gruppe schlechtere Ergebnisse als für die Einzelarbeit; dennoch sind Gruppenmitglieder von Aufgabe und Arbeit b e g e i s t e r t e r als Einzelarbeiter. Ebenfalls einen Vergleich von Individual- und Gruppenbrainstorming erlaubt die Untersuchung von GURMAN (1968): Auch hier fiel die Einschätzung der Gruppenarbeit wesentlich günstiger aus als die der Einzelarbeit; die Brainstormingleistung unter Einzelbedingung war aber deutlich besser.

Zusammengefaßt ergeben die zitierten Ergebnisse folgendes Bild: Der soziale Kontext für individuelle Leistung wird umso angenehmer, zufriedenstellender und arbeitsintensiver erlebt, je weiter der Spielraum für Interaktion der Versuchspersonen untereinander gefaßt ist.

3.3.4.3. Zur Frage des individuellen Lerngewinns durch Gruppenproblemlösen

3.3.4.3.1. Individueller Lerngewinn als Kriterium für Langzeiteffekte

Der Terminus "individueller Lerngewinn" wurde zur Abhebung vom "individuellen Leistungsgewinn" gewählt. Beide basieren auf dem oben geschilderten Paradigma des Individualoutput (= Erhebung individueller Charakteristiken während oder nach der Gruppensituation). Während unter "individuellem Leistungsgewinn" der augenblickliche Einfluß von sozialen Bedingungsfaktoren auf die individuelle Leistung untersucht wurde, soll unter dem Konzept des "individuellen Lerngewinns" der Langzeiteffekt der Gruppenarbeit auf die individuelle Leistung verstanden werden.

Die folgende Darstellung versucht annäherungsweise Antworten auf die Frage zu finden, ob fördernde oder hindernde Bedingungen der Gruppenarbeit bzw. des Gruppenproblemlösens auch über längere Zeit wirksam bleiben. Unter diesem Aspekt erscheint die Gruppensituation als Trainingssituation für intellektuelle Fähigkeiten. Lernprozesse können als Erklärungsprinzipien für langfristige Gruppeneffekte, d. h. dauerhafte individuelle Veränderungen nicht ausgeschlossen werden.

Dennoch soll die Problematik von "Lernen" und "Problemlösen" hier ausgeklammert bleiben. (Ausführliche Erörterungen dieser Frage finden sich z. B. bei DUNCAN, 1959; GAGNE, 1964 und 1966; KENDLER, 1964; GREEN, 1966; DAVIS, G. A., 1966; MAIER, 1970. Besonders hervorzuheben ist die Monographie von JOHNSON, 1972, der auf Seite 199 f. über den Stand der Forschung individuellen Problemlösetrainings berichtet.) Somit werden einige Belege über "individuellen Lerngewinn" als Kriterien für Langzeiteffekte lediglich als Ergänzung der Diskussion zum individuellen Leistungsgewinn geliefert.

Die Literatur-Recherche an Hand des Begriffsfeldes (s. Stichwortliste im Anhang) erbrachte nur eine begrenzte Zahl von Untersuchungen.⁵⁹⁾ Als besonderes Charakteristikum dieser Arbeiten läßt sich beobachten, daß die Untersuchungen vorwiegend im sozialen Feld der Schule oder Hochschule durchgeführt wurden. Die Übergänge von Problemlöseleistung und Lernleistung werden fließend und können dann nicht mehr so eindeutig wie im Laborexperiment nachgezogen werden, wenn Gruppenarbeit in die Nähe von Gruppenunterricht (vgl. Abschnitt 3.1.2.3.) und von Team Teaching gerät.

Nach DECHERT (1972) ist der Ansatz des Team Teaching globaler als der des Gruppenunterrichts. Es handelt sich hierbei um eine Form des Lehrens und Lernens, bei der die Beziehungen zwischen Lehrern, Lehrern und Schülern und zwischen Schülern nach Gruppenprinzipien organisiert sind.

Ein weiteres Merkmal der hier zu berichtenden Arbeiten ist die "differentielle" Ausrichtung. Es werden nicht globale Vergleiche nach dem Muster "Gruppenarbeit-Einzelarbeit" angestrebt, sondern bereits Differenzierungen zwischen den Teilnehmern vorgenommen.

3.3.4.3.2. Lerngewinn durch Gruppenbrainstorming

Kann die Ideenproduktion, wie sie bei "brainstorming" verlangt ist, trainiert werden? Dieser Frage gingen PARNES & MEADOW (1959) im Anschluß an einen ein-semesterigen Kurs in kreativem Problemlösen nach. Um den möglichen Transfer aus der Gruppensitzung des Kurses auf nachfolgende Einzelarbeit zu prüfen, wählten sie Studenten ohne derartige Erfahrungen als Kontrollpersonen aus. Wie erwartet, zeigten "trainierte" Vpn bessere Leistungen als "untrainierte". PARNES & MEADOW (1960) berichten über einige Experimente, die das Ergebnis ihrer ersten Untersuchung stützen. Jedoch wurden die Leistungswerte mehr oder weniger im Anschluß an Training in Gruppen erhoben und erlauben daher keine Langzeitgeneralisi-

sierungen.

In ihrer zweiten Untersuchung verglichen Parnes & Meadow daher die Brainstormingleistung von Studenten, die den Kurs vor acht Monaten und früher absolviert hatten, mit solchen, die sich soeben für einen Kurs eingeschrieben hatten - somit über keinerlei Erfahrung verfügten. Als Testaufgabe dienten sechs Kreativitätstests, die bereits in früheren Untersuchungen mit gutem Erfolg verwendet worden waren.

Die Leistung von "trainierten" Vpn war deutlich besser als von "untrainierten". Offensichtlich ist der Lerngewinn aus dem Brainstormingkurs nicht auf die kurze Zeit danach beschränkt, sondern führt noch nach mehreren Monaten zu erhöhter Ideenproduktion. Der Einwand, die Vpn waren nicht aufgrund des Trainings besser, sondern weil k r e a t i - v e r e Studenten solche Kurse belegen, kann mit Hinweis auf das experimentelle Design entkräftet werden. Als Kontrollgruppe dienten nämlich solche Studenten, die sich bereits für den Kurs eingeschrieben, aber noch nicht teilgenommen hatten; die Zuweisung zu den experimentellen Bedingungen erfolgte zudem nach Zufall. Folglich ist die Leistungsveränderung tatsächlich auf die Teilnahme am Kurs zurückzuführen. (Ob die Leistungssteigerung nur für k r e a t i v e Vpn gilt, ist eine andere Frage, die hier nicht geprüft wurde.)

Eine andere Form des Brainstorming-Trainings wählten DILLON, GRAHAM & AIDELLS (1972). Ihre Versuchspersonen beobachteten zehn Minuten lang eine vorbildliche Brainstormingrunde auf dem Videobildschirm. Der Versuchsplan wies neben "Video-Training" und "Kein Video-Training" auch noch die Bedingungen "Praktische Übung" versus "Ohne Übung" auf (Eine ausführlichere Beschreibung findet sich auf Seite 245). Überraschenderweise wirkte sich Video-Training leistungsmindernd auf die nachfolgende Einzelarbeit (und Gruppenarbeit) aus: Die Brainstormingleistung war ohne Training signifikant

besser als nach dem Training. Somit konnten die Ergebnisse von Parnes & Meadow nicht wiederholt werden. Als mögliche Ursache sehen die Autoren eine gewissen Überforderung der Vpn durch das Video-Training. Die perfekte Gruppe auf dem Bildschirm konnte in der Praxis nicht erreicht werden; daher würde sie entmutigend wirken.

Eine zweite Ursache könnte methodischer Natur sein: Der Versuchsplan wurde nur teilweise ausbalanciert, so daß mögliche Reihungseffekte (z. B.: Video-Training / Praktische Übung) als Störgrößen in Frage kommen.

BOUCHARD (1972b) verwendete in einem multivariaten Versuchsplan ebenfalls die Bedingung "Training". Unter "co-action"-Bedingung bearbeiten die Vpn an drei nachfolgenden Tagen eine Reihe von Brainstormingaufgaben. Am vierten Tag wird schließlich die Testleistung (Einzel- oder Gruppenbrainstorming) erhoben. Im I. Experiment konnte Bouchard Interaktionen zwischen Persönlichkeitscharakteristiken (interpersonal effectiveness, BOUCHARD, 1969; entspricht annäherungsweise einer "Teamfähigkeit"), experimentell induzierter Motivation (Inter-Gruppen-Wettbewerb), Training und der Zahl produzierter Ideen finden. Jedoch bewirkte Training keine Leistungssteigerung. Im II. Experiment wurden nur Vpn mit niedriger "interpersonal effectiveness" untersucht; hier hatten weder Motivierung noch Training Einfluß auf die Leistung. Lediglich der hindernde Effekt des Gruppenbrainstormings konnte wieder belegt werden: Einzelarbeit war besser als Gruppenarbeit.

Offensichtlich ist Ideenproduktion eine Leistungsfunktion, die nicht unter den eingeschränkten Bedingungen des Labors trainiert werden kann. Worin aber der Lerngewinn beruht bzw. wie er erklärt werden kann, darüber geben die Untersuchungen keine Auskunft.

3.3.4.3.3. Lerngewinn im Zusammenhang mit "Einstellung"

Über den Zusammenhang von individueller Leistung in der Gruppe und Geschlecht der Gruppenmitglieder wurde bereits berichtet (vgl. Abschnitt 3.3.4.1.4.). Besonders Frauen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen können danach einen Leistungsgewinn erwarten. Der offensichtliche Einfluß sozialer Determinanten erlaubt die Folgerung, Unterschiede in der Problemlöseleistung von Männern und Frauen sind auf non-intellektuelle Faktoren zurückzuführen.

Von diesem Gedanken ging auch Gloria L. CAREY (1958) aus. Sie vermutete geschlechtsabhängige Unterschiede in der Einstellung ⁶⁰ zum Problemlösen. Könnte es gelingen, die negative Einstellung von weiblichen Vpn abzubauen, dann müßte mit einem Ansteigen der weiteren Problemlöseleistung zu rechnen sein. Hierfür schien die Diskussion in der Gruppe geeignet, hatten doch Experimente aus der Zeit des II. Weltkrieges die Möglichkeit der Einstellungsänderung in Gruppen belegt. (vgl. LEWIN, 1943). Mit einer eigens konstruierten Likert-Skala wurde die Einstellung am ersten Tag der Untersuchung gemessen sowie ein Ausgangswert unter "co-action"-Bedingung (je drei weibliche und männliche Studenten) erhoben. Als Aufgaben dienten Probleme, für die SWEENEY (1953) signifikante, geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede gefunden hatte. Am folgenden zweiten Tag diskutierten die Gruppen über Gruppenproblemlösen und über die Bedeutung der Einstellung für den Erfolg unter der Zielsetzung, daß sich die Teilnehmer ihrer Einstellung bewußt würden. Am letzten Tag wurde die Einstellung zum Problemlösen mit einer Parallelförm der Skala ebenfalls gemessen und ein Testwert für Leistung (co-action!) erneut erhoben. Das Geschlecht der Versuchsleiter wurde kontrolliert, war aber, wie sich herausstellte, ohne Einfluß.

Die Auswertung zeigt: Einstellungs- und Leistungswerte korrelierten sowohl für Frauen als auch für Männer. Zur Leistungsverbesserung der weiblichen Vpn schreibt CAREY:

"The sex difference in amount of improvement in performance was significant, women responding more favorably than men to the attempt to improve problem-solving attitude." (a.a. O., S. 258)

Das gilt für den Vergleich mit den männlichen Vpn und mit der Kontrollgruppe; dort erfüllten Frauen die experimentellen Auflagen ohne Gruppendiskussion. Überraschenderweise verbesserten sich zwar die Leistungen, nicht aber die Einstellungswerte. Das kann zwei Ursachen haben: Entweder differenzierte die Skala und die Einstellung blieb unverändert - d. h. nicht die Einstellungsänderung ist für Leistungsverbesserung verantwortlich, sondern die Diskussion darüber - oder die Skala war zu grob und konnte die Änderung nicht messen.

Im Zusammenhang mit Einstellungsänderungen sind auch die Ergebnisse zur sozialen Orientierung von Bedeutung. Ein oft verwendeter Test ist "the Orientation Inventory" (BASS, 1962; hier zitiert nach CAMPBELL, 1968, S. 206), der zwischen Selbst-, Interaktions- und Aufgabenorientierung unterscheidet:

"(1) self-orientation - which reflects the extent to which a person describes himself as expecting direct rewards to himself regardless of the job he is doing or the way he affects others; (2) interaction orientation - which reflects an individual's degree of concern with maintaining harmonious relationships in a superficial sort of way at the expense of concern for the task; (3) task orientation - which reflects the degree of concern with completing the job, solving problems, working persistently, and doing the best job one can. The test consists of 27 items all of which are keyed for each of the three scales."

Dieser Test, der recht zuverlässig trennt (vgl. BASS & DUNTEMAN, 1963, S. 419) wäre geeignet, über die Dimension "task orientation" zur Klärung des Zusammenhangs von Leistung und spezifischer Einstellungen beizutragen. CAMPBELL (1968) konnte jedoch keinerlei signifikante Korrelationen zwischen Einzelleistung, Nominalgruppenleistung und Gruppenleistung einerseits und "task orientation" andererseits fin-

den. GURMAN (1968) bildete homogene und heterogene Gruppen hinsichtlich der Orientierung (nur Vpn mit hohen Werten); auch er kommt zu dem Ergebnis: "Significant relationships between group orientation and both quantity and quality of solutions by brainstorming trios were not found." (a. a. O., S. 475).

Da in beiden Untersuchungen die Vpn männlich waren, verbieten sich Generalisationen auf den grundsätzlichen Zusammenhang von Leistung und aufgabenbezogener Einstellung. Aber Versuche an Hand der ALLPORT, VERNON & LINDZEY Study of Values Scale (Sie beruht auf den Spranger'schen Idealtypen) erbrachten keine signifikanten Beziehungen (vgl. CROWELL & SCHEIDEL, 1963; BEACH, 1962), obwohl diese Typologie zwischen Pädagogik-, Betriebswirtschafts- und Jurastudenten unterscheidet (RICHMOND & OSTLUND, 1966).

3.3.4.3.4. Lerngewinn durch Gruppendiskussion

Im sozialen Feld von Schule und Hochschule kann Gruppendiskussion als Lern- und Trainingssituation gelten. BEACH (1960) unterschied in einer Feldstudie vier Trainingssituationen (unterschiedlich eingeschränkter Diskussionsmöglichkeit) und prüfte ihren Einfluß auf die Leistung in einem Kurs "Pädagogische Psychologie".

A) Traditioneller Unterricht: Sechsenddreißig Studenten sind passive Zuhörer. Der Lehrer doziert lediglich.

B) Entspannte Diskussionsrunde: Hier sitzen zwölf Studenten um einen niedrigen Tisch, trinken Kaffee und interagieren zwanglos. Der Lehrer versucht, sich in die Gruppen zu integrieren. Zur Auflockerung werden gelegentlich Gruppenverfahren (z. B. Rollenspiel, Fallmethode) eingesetzt.

C) Autonome Kleingruppe: 5er-Gruppen treffen sich ohne

Lehrer und organisieren ihre Arbeit weitgehend selbst.

D) Einzelarbeit ohne Gruppenarbeit: völliges Einzelstudium.

Zu Beginn und nach Abschluß des Kurses wurde derselbe Akademische Leistungstest vorgelegt. Im Vergleich zur Kontrollgruppe (= beide Erhebungen, jedoch ohne Kurs) verbesserten sich die Studenten bei allen Bedingungen. Es fanden sich aber Unterschiede für Vpn mit unterschiedlich ausgeprägter *S o z i a b i l i t ä t* (gemessen über S-Scale von GUILFORD: social introversion - extraversion).

Nach PAWLIK (1968, S. 363 f.) ist *E x t r a v e r s i o n* durch eine besondere Umweltaufgeschlossenheit gekennzeichnet: durch intensiven Kontakt mit der Außenwelt und erhöhte Ansprechbarkeit auf Außenreize. Der entgegengesetzte Pol, *I n t r o v e r s i o n*, entspricht einer erhöhten Ich-Betonung des Erlebens, so daß den Dingen der Außenwelt und den Mitmenschen ein eher geringer Schlüsselwert für das eigene Handeln zukommt.

Für Bedingung A) und C) wurden die Hypothesen bestätigt. Der weniger soziale Student hat bei A) einen höheren Lerngewinn als der mehr soziale. Dieser hingegen hat bei C) einen höheren Lerngewinn. (Entgegen den Erwartungen profitierte bei B) der weniger soziale Student.)

Die Generalisierbarkeit dieser Ergebnisse ist (aufgrund methodischer Mängel) gering einzuschätzen. Der Wert der Untersuchung liegt vielmehr in der klaren Unterscheidung verschiedener Trainingsbedingungen. Zudem gibt sie als Langzeitstudie einen Hinweis für "differentiellen" Lerngewinn aufgrund unterschiedlicher Situationen.

Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse steigt, wenn die Nachfolgeuntersuchung von BEACH (1962) herangezogen wird. Dort konnte der genannte Zusammenhang von Soziabilität und Lerngewinn in der autonomen Kleingruppe (Trainingsbedingung C) wiederum bestätigt werden. Zwischen Lernleistung und anderen Persönlichkeitsvariablen (gemessen durch: the Guilford Inventory of Factors STDCR, the Allport-Vernon-Lindzey Study of Values) fand sich hingegen keine Beziehung, die zwischen den Studenten bzw. den Trainingsbedingungen differenzierte. Ein Fragebogen gab die Einschätzung der Kursbedingungen wieder:

"The experimental group reported that they liked most the close interpersonal relationship, the advantages of self-directed learning, the small group interaction, the freedom, and the relaxed learning situation. They liked least the uncertainty about adequate coverage of course material, vagueness of material in the text, threat of a grade in the course, tendency toward sporadic study, and the need for self discipline." (BEACH, 1962, S. 210)

In beiden Untersuchungen unterschieden sich die Lerngewinne der entsprechenden Trainingsbedingungen nicht signifikant. Dafür konnten - besonders im II. Feldexperiment - zusätzliche, erwünschte Nebeneffekte, wie zusätzliche Arbeit, erhöhtes Lesepensum usw. festgestellt werden.

Daten über Lernen in Gruppenarbeit geben als Durchschnittswerte wenig Auskunft über den individuellen Lerngewinn. Somit erstaunt es nicht, daß die anstehenden Trainingsbedingungen keine nennenswerten, summarischen Leistungsunterschiede zur Folge hatten. Das Vorgehen, Vpn durch Persönlichkeitscharakteristiken zu klassifizieren und so zu einer differentiellen Aussage über individuellen Lerngewinn durch Gruppenarbeit zu gelangen, erfährt von daher seine Begründung.

Ein umfangreiches Untersuchungsprogramm der genannten Aus-

richtung unternahm McKEACHIE (1961; deutsche Übersetzung in : WEINERT, 1967).

Diese Untersuchung wurde in die Betrachtung einbezogen, da sie erstens dem Paradigma des Individualoutput (n a c h Gruppenarbeit) genügt und zweitens externe Validität der Ergebnisse erwarten läßt. Im strengen Sinne handelt es sich hierbei nicht um ein Feldexperiment sondern allenfalls um ein "ex-post-facto-Experiment" (z. B. SELG, 1966, S. 31), weil die vom Experimentator auszulösende Bedingungsvariation fehlt. McKEACHIE spricht in diesem Zusammenhang von einer "mittleren Ebene der Forschung unter natürlichen Bedingungen" (a.a.O., S. 160), die sowohl von "theoretischem" wie von "praktischem" Nutzen sei.

Ziel der Untersuchung von McKEACHIE war, die Varianz der Hochschulleistung durch Relationen zwischen sozialen Kategorien der Kurse und Merkmalen der Gruppenmitglieder zu erklären. Leistungsmotivation, Kontaktbedürfnis und Machtstreben wurde mit dem Thematischen Apperzeptionstest (TAT; Atkinson) bestimmt, Ängstlichkeit über einen Fragebogen (Alpert & Haber) und Intelligenz schließlich an Hand eines Tests (American Council on Education Psychological Examination; ACE). Die sozialen Kategorien der Arbeitssituation wurden einerseits durch Beobachterrating (modifizierte Interaktions-Prozeß-Analyse; MANN, 1959; BALES) und andererseits durch Befragung der Studenten (mittels standardisiertem Fragebogen) bestimmt. Die Kategorien lassen sich als "Klima im Kurs" zusammenfassen: Verhalten des Dozenten gegenüber den Studenten, z. B. Freundlichkeit im Kurs, die auch den Freiheitsspielraum für Diskussion bestimmte; Verhalten der Studenten, z. B. freiwillige Mitarbeit; Hinweisreize auf Leistung, z. B.: Der Dozent stellt hohe Leistungsanforderungen. Oder: Die Studenten wetteifern miteinander um möglichst gute Leistung. Als Maß für die Leistung und Indikator für den Lerngewinn galt die Note in der Abschlusssklausur.

In drei Hochschulkursen (Französisch im zweiten Jahr, Mathematik für Anfänger, Allgemeine Psychologie) wurden zahlreiche Daten gewonnen und auf Zufälligkeit gemeinsamen Auftre-

tens geprüft. Die wichtigsten Ergebnisse in Bezug zur Akademischen Leistung sollen kurz referiert werden:

Ein Zusammenwirken von Kontaktbedürfnis und Freundlichkeit des Dozenten auf die akademische Leistung konnte aufgezeigt werden: Die Noten von Studenten mit großem Kontaktbedürfnis waren besser bei freundlichen Dozenten als bei weniger freundlichen; die Noten von Studenten mit geringem Kontaktbedürfnis waren bei Dozenten mit geringer Freundlichkeit am besten.

"Interessant jedoch ist es, festzustellen, daß in Psychologie - diesem Kurs wurden im Ratingverfahren die meisten Hinweisreize für Kontaktbedürfnis zugeschrieben - die Studenten mit hohem Kontaktbedürfnis den Kurs als wertvoller einstufen als die Studenten mit geringem Kontaktbedürfnis. Dieser Unterschied wurde in den anderen Kursen nicht gefunden." (a.a.O., S. 177)

"Bei Studentinnen bewirkte größere Freundlichkeit des Dozenten bessere Zensuren, Studenten schnitten andererseits in Kursen mit großer Freundlichkeit schlechter ab." (a.a.O., S. 174). Das Geschlecht des Dozenten wurde allerdings nicht berücksichtigt!

"Männliche Studenten mit stark ausgeprägtem Machtstreben erreichen bessere Zensuren in Kursen, in denen die Studenten überwiegend freiwillig diskutierten, als in den Kursen, in denen das freiwillige Diskutieren selten ist. Das Gegenteil gilt für Studenten mit geringem Machtstreben" (a.a.O., S. 175).

"Männliche Studenten von geringer Intelligenz leisten weniger in Kursen, die eine starke Mitarbeit der Studenten gestatten, wogegen Studenten mit hohen ACE-Werten gute Ergebnisse in solchen Kursen zeigen." (a.a.O., S. 176).⁶¹)

Sowohl Studenten als auch Studentinnen mit hoher Leistungsmotivation zeigten in Kursen mit wenig Hinweisreizen die besten Leistungen. (Dies gilt allerdings nicht für den Psychologiekurs.) Ängstlichkeit wurde im Sinne der Furcht vor Mißerfolg im Zusammenhang mit Leistungsmotivation untersucht. Die Ergebnisse sind jedoch sehr widersprüchlich.

Das Klima im Kurs, unter anderem charakterisiert durch den Spielraum möglicher Interaktion (freiwillige Teilnahme der Studenten und freundliches Entgegenkommen der Dozenten), bestimmte somit im Zusammenhang mit Merkmalen der Gruppenteilnehmer die individuelle Leistung. Für die Gültigkeit dieser komplexen Variablenbeziehung spricht auch der Nachweis von ANDERSON (1970), daß Einflüsse des sozialen Klimas im Kurs auf individuellen Lerngewinn in Abhängigkeit von Merkmalen der Kursteilnehmer zu erwarten sind.

Eine der wenigen Untersuchungen, die das Paradigma des "Individualoutput nach Gruppenarbeit" erfüllen, ist die Arbeit von B. B. HUDGINS (1960) "Effects of group experience on individual problem solving". Hier wird der individuelle Lerngewinn durch Gruppenarbeit beispielhaft geprüft. Hudgins ging von der allgemeinen Hypothese aus: Nach Gruppenproblemlösen ist die individuelle Problemlöseleistung höher als nach Einzelarbeit. Auf das Lösen von Rechenaufgaben übertragen, soll dann gelten: Die Verbesserung ist darauf zurückzuführen, daß die spezifischen, notwendigen Lösungsschritte in der Gruppe erfahren werden. "The group's contribution to successful problem solving, then, lies in "instructing" the participants in proper problem solving procedure." (a.a.O., S. 38). Dieser Effekt der Lösungsstrategie ist vermutlich ausgeprägter, wenn das Problemlösen ("specification"; entspricht in etwa dem oben genannten "kritischen" Problemlösen), geleitet wird:

"A final hypothesis was that the improvement of problem solving ability as a result of group experience stems from the relevancy of intragroup communication to the processes involved in problem solution. That is, students tested individually following a period of time in which they had worked as members of a group using specification would solve significantly more problems than subjects who worked initially in nonspecification groups. By systematizing the "instruction" process in the group situation, presumably even greater gains in individual problem solving success will be realized." (a.a.O., S. 38)

Das Design des Laborexperiments enthält vier experimentelle Bedingungen als Trainingssituationen: A) Gruppenproblemlösen nach Vorschrift in 4er-Gruppen, B) freies Gruppenproblemlösen in 4er-Gruppen, C) Einzelproblemlösen nach Vorschrift unter "co-action"-Bedingung und D) freies Einzelproblemlösen unter "co-action"-Bedingung. Um die Persistenz der erwarteten Lerngewinne kontrollieren zu können, variierte Hudgins den Zeitraum zwischen Trainingssitzung und Testleistung (1, 2, 5 und 12 Tage). Somit umfaßte der experimentelle Durchgang für jeden Schüler die folgenden Phasen:

1. Vortest unter "co-action"-Bedingung: Allgemeine Intelligenz (California Test of Mental Maturity) und Rechenfähigkeit (California Arithmetic Test, Elementary).
2. An drei nachfolgenden Tagen Lösen von Rechenaufgaben jeweils unter derselben experimentellen Bedingung (Rechenaufgaben aus Stanford Achievement Test, Forms I, K und L).
3. Erhebung der Testleistung an einem der genannten Termine ebenfalls unter "co-action" (Stanford, Form M).

Die Varianzanalyse zeigte keinerlei signifikante Relationen; die Leistungsdifferenzen der experimentellen Bedingungen konnten daher nicht berücksichtigt werden. Dennoch ist anzumerken, daß sie tendenzmäßig mit der These über Behinderung durch Interaktion (vgl. 3.3.4.2.3.) in Einklang stehen. Zur Erklärung wirft HUDGINS eine Hypothese auf, die er in einem späteren Experiment bestätigen konnte: Die Gruppenlösung wird von Mitgliedern mit hohem aufgabenbezogenen Status geprägt (HUDGINS & SMITH, 1966).

Wie HUDGINS feststellen konnte, waren die Gruppenleistungen (A und B) in der Phase 2 besser als die Einzelleistungen. Wäre diese Differenz nicht gefunden worden, meint er weiter, dann hätte die (rationale) Basis für die Erhebung in Phase 3 gefehlt. In Anbetracht der Ausführungen zur Frage des individuellen Leistungsgewinns kann der Schlußfolgerung nicht in dieser Form zugestimmt werden. Denn wie die angeführten, experimentellen Untersuchungen zeigen, kann nicht von dem kurzzeitigen, sozialen Prozeß der Lösungsfindung auf soziale Lernprozesse geschlossen werden. Es sei dabei an die Brainstormingexperimente erinnert. Die Gruppenleistungen waren im Vergleich zur Einzelleistung schlechter, dennoch führte die Gruppenerfahrung zu einer anschließend verbesserten Leistung. Ebenfalls ist auf die Untersuchungen über den Zusammenhang von Fähigkeiten der Gruppenmitglieder zu verweisen. Obwohl

die Gruppe insgesamt bessere Lösungen hatte, war es für den Einzelnen entscheidend, wie gut oder wie schlecht sein Partner war. Berücksichtigt man außerdem die "social facilitation"-Theorie, dann wird deutlich: Aufgrund der sozialen Determiniertheit individueller Leistungen im Kontext der Gruppe kann aus augenblicklichem Leistungsabfall oder Leistungsgewinn eine Veränderung der individuellen Leistungsfähigkeit nicht erwartet werden. Auch Hugins Ergebnisse sprechen gegen seine Schlußfolgerungen.

3.4. Zusammenfassung

Das dritte Kapitel hat die Aufgabe, Explanantes für das Explanandum "Individuelle Leistungsveränderung durch Gruppenarbeit" bereitzustellen. Nach Klärung der Begriffe und nach Begründungen für die Eingrenzung auf "Gruppenproblemlösen" wird der Rahmen für die Literaturanalyse abgesteckt.

Gelegentlich wurde die fehlende, methodische Stringenz von Literaturanalysen beklagt. Die Beschreibung dieser Literaturanalyse versucht daher, die innere, formale Struktur aufzuzeigen. Es werden drei Phasen mit entsprechenden Orientierungskonzepten unterschieden. Besondere Bedeutung kommt hierbei dem Konzept zur Literatur-Auswahl zu: "Individualoutput", d. i. die Erhebung individueller Charakteristiken während oder nach der Gruppensituation.

Wie die Betrachtung der Ansätze zur Aufgabenspezifikation zeigt, sind zwar zahlreiche theoretische Kriterien zur Definition der individuellen Leistung gemäß Individualoutput verfügbar, ihre praktische Verwendbarkeit im Rahmen dieser Analyse ist jedoch gering. Unter Berücksichtigung der theoretischen Ansätze werden für den gegenwärtigen Zweck drei Aufgabenarten empirisch bestimmt: Qualität und Quantität

produzierter Ideen bei Brainstormingaufgaben, Qualität des Lösungsvorschlages bei einer offenen Diskussionsaufgabe ("Fall") und Lösung standardisierter Aufgaben ("Test"). Zusätzlich werden Korrelate der individuellen Leistung, die ebenfalls das Paradigma des Individualoutput erfüllen, berücksichtigt. Unter mehr als 770 Titeln fanden sich fünfundzwanzig experimentelle Untersuchungen über die Beeinflussung der individuellen Leistung durch Gruppenproblemlösen; zusätzlich: unzählige Arbeiten, die als relevant im Sinne des Variablenkataloges angesehen wurden und folglich in die Auswertung einfließen.

Die Interpretation konnte zunächst auf Ergebnisse der explorativen Gruppenstudie zurückgreifen. An Hand der Vorstellungen der Gruppenmitglieder wurden zwei Interpretationsthesen entwickelt. Somit konnte von einer methodisch erweiterten Verständnisbasis ausgegangen werden.

Gruppe als Ort sozialer Begünstigung der individuellen Leistung ist in der These vom "individuellen Leistungsgewinn" enthalten, während für "individuellen Lerngewinn" die Gruppe als Trainingssituation angesehen wird. Die Klassifikation der Ergebnisse ermöglicht die Einführung eines weiteren Faktors: "Behinderung". An diesem interpretativen Schema orientieren sich die experimentellen Interpretationen.

Nach Skizzierung des sozialen Kontextes individueller Leistung werden die Beiträge der "social facilitation"-Forschung zur sozialen Begünstigung individueller Leistung aufgezeigt. ZAJONC's These wird dabei durch neuere Ergebnisse eingeschränkt. Vor diesem Hintergrund erhalten Vergleiche nach dem Schema "Gruppe versus Individuum" einen neuen Stellenwert: Experimentelle Einzelarbeit erfolgt zumeist unter den Bedingungen "audience" oder "co-action" und kann somit nicht als Einzelarbeit im gewöhnlichen, alltäglichen Sinne interpretiert werden.

Im Zusammenhang mit Charakteristiken der Gruppenmitglieder (z. B. Geschlecht) und mit spezifischen Arbeitsbedingungen in der Gruppe wird soziale Begünstigung der individuellen Leistung weiter diskutiert.

Der Brainstormingforschung, die Gruppenproblemlösen modellhaft hinsichtlich Ideenproduktion untersucht, wird reichlich Platz eingeräumt. Aus der vergleichenden Betrachtung von Brainstorming mit anderen Gruppenproblemlöseverfahren erwächst schließlich eine These über soziale Behinderung individueller Leistung durch Interaktion. Diese ist, wie sich weiterhin zeigte, geeignet, eine Reihe widersprüchlicher Ergebnisse zu vereinbaren.

Als Ergänzung zur Diskussion des individuellen Leistungsgewinns ist der Abschnitt zur Frage des individuellen Lerngewinns durch Gruppenproblemlösen gedacht. Die widersprüchlichen Ergebnisse verdeutlichen, daß der Schluß vom kurzzeitigen, sozialen Prozeß der Lösungsfindung auf soziale Lernprozesse beim augenblicklichen Stand der Erkenntnisse nicht gerechtfertigt ist.

4. S C H L U S S

4.1 Generalisierungen

Emanzipative Gruppenforschung zielt, wie im ersten Kapitel ausgeführt wurde, auf ein besseres Verständnis des Alltags. Diesem Ziel können experimentelle Interpretationen nicht dienen. Vielmehr ergibt sich die Notwendigkeit generalisierender Interpretationen, deren Funktion darin besteht, in Adhoc-Schritten den Zusammenhang zwischen experimenteller Theoriebildung und Alltagserkenntnis zu leisten. Der Adhoccharakter bewahrt die sozialpsychologische Gruppenforschung aber auch vor der unberechtigten Forderung, für **a l l e** Ergebnisse Generalisierungen auf den Alltag vorzunehmen. (Die Relevanzproblematik bleibt hiervon unberührt.) Im Folgenden sollen daher nur wenige, generalisierende Interpretationen vorgenommen werden.

Die explorative Gruppenstudie liefert eine Vielzahl von Vorstellungen (Orientierungswissen) über soziale Begünstigung, die wissenschaftliche Literatur hingegen meist widersprüchliche Ergebnisse. Lediglich für die motivationale Problematik zeigen sich Übereinstimmungen. Gruppenteilnehmer schätzen Gruppenarbeit zur Bewältigung motivationaler Arbeitsprobleme hoch ein. Dies steht in Einklang mit zahlreichen Ergebnissen, welche die motivationale Wirkung von Bedingungsfaktoren aus dem sozialen Kontext der Gruppe bestätigen.

Hinsichtlich der individuellen Erschließung von Inhalten werden anscheinend mehr Erwartungen in die Gruppenarbeit gesetzt, als diese einzulösen vermag. Die befragten Gruppenmitglieder sind der Ansicht, sie seien in der Zusammenarbeit effektiver als in der Einzelarbeit. Wie die Ergebnisse jedoch zeigen, arbeiten Individuen im allgemeinen dann besser, wenn andere Personen zwar anwesend sind, aber nicht

untereinander interagieren. Das gilt besonders für das sogenannte kreative Denken (divergente Produktion). Danach ist die Gruppensituation nicht geeignet, die individuelle Kreativität kurzfristig zu steigern; eine Verbesserung tritt erst nach der Gruppenarbeit ein. Die Persistenz des Lerngewinns hängt jedoch entschieden von der Art des erfolgten Trainings in der Gruppe ab.

Ein Abkommen von der Frage "Gruppen- oder Einzelarbeit" zugunsten einer eher "differentiellen" (Persönlichkeitscharakteristiken unterscheidenden) Betrachtungsweise, kann in neueren Arbeiten mit Recht gefordert werden. Systematische Befragungen von Gruppen sowie Hinweise aus der EGS (z. B. Psycho-hygienische Funktion der Gruppenarbeit) spiegeln analoge Vorstellungen wider.

4.2. Forschungsperspektiven

Im Laufe der Untersuchung kristallisierten sich Problemkreise heraus, die jedoch nicht berücksichtigt werden konnten. Die abschließende Betrachtung ist vermutlich der geeignete Ort, solche "Forschungsperspektiven" zu skizzieren.

"Soziale" Denkprozesse (d. h. Denken in sozialen Kontexten) in der Gruppe sind im Vergleich mit dem subjektiven Denken durch eine gewisse "Öffentlichkeit" ausgezeichnet. Die Muster intelligibler Tatbestände beim Gruppenproblemlösen und beim individuellen Denken dürften sich durch den Grad ihrer Bewußtheit (Zugänglichkeit für den Einzelnen und für die Anderen) unterscheiden. Es ist zu überlegen, ob nicht ähnliche Verfahren kontrollierten Fremdverstehens wie die explorative Gruppenstudie (sie ist ein Versuch) - selbst unter Rückgriff auf wissenssoziologische Ansätze - über die Aufdeckung sozialer Muster weiteren Aufschluß des individuellen Denkens ermöglichen können (symbolische Interaktion als Projektions-

ebene für Denkstrukturen).

Die Kritik am Variablenmodell, an dem sich alle experimentellen Untersuchungen implizit oder explizit orientieren, betrifft die problematische Identifizierung der Variablen. Wird zum Beispiel in der Theorie von Abhängigen Variablen (AV) gesprochen, dann berücksichtigt das Prüfexperiment nur die *r e l a t i v e* Veränderung dieser Größen, z. B. definiert durch Erhebungen zu Beginn und Ende der Untersuchung. Das Variablenmodell beinhaltet anscheinend im Falle der Gruppenforschung die Vorstellung, daß ein Verhalten (bzw. eine Reaktion) zunächst gleichsam am Null-Punkt verharret und erst durch die kontrollierte Manipulation ausgelöst wird. Nicht nur, daß die Bestimmung von Abhängigen und Unabhängigen Variablen (UV) willkürlich ist, weil jede Größe im ablaufenden Handlungsprozeß sowohl UV als auch AV sein kann - vor allem ist die Repräsentativität der Inventare relevanter Variablen in Frage zu stellen. Es geht hierbei nicht um das Validitätsargument, sondern vor allem um die Forschungspraxis. Der traditionelle, empirische Ansatz berücksichtigt nur die Ausschnitte der Alltagspraxis der Gruppenmitglieder, die dem untersuchenden Wissenschaftler - und nicht der zu untersuchenden Person bzw. Gruppe - relevant erscheinen. Was immer die Gruppe bewirken mag - die bisher verfügbaren Parameter des Individualoutput repräsentieren die (leistungsbezogenen) Veränderungen sicherlich nicht zufriedenstellend. - Das Ergebnis der EGS ermutigt daher zu systematischen Ausweitungen.

Überblickt man die experimentellen Untersuchungen zum Gruppenproblemlösen, so entsteht der Eindruck einer Gruppen-"Technologie". Anscheinend parallel zum allgemeinen technischen Fortschritt wird technisch relevantes Wissen zur Effektivitätssteigerung von Gruppen angestrebt. Doch technischer Fortschritt ist keine psychologische Kategorie. Hat

die sozialpsychologische Forschung das psychologische Moment zugunsten des sozial-technischen aufgegeben? Es sei daran erinnert, daß bereits mathematische Modelle des "human problem solving" existieren, die auf Computern durchgespielt werden können. Das bedeutet: Die experimentellen Einheiten "Gruppe" und "Individuum" werden um die technische Größe "Computer" erweitert. Somit besteht die Möglichkeit, daß technisch-experimentelle Einheiten die menschlich-experimentellen ersetzen. Ob diese Entwicklung zwangsläufig geschieht oder ob emanzipative Gruppenforschung "differentieller" Ausrichtung hier Abhilfe schaffen kann, bleibt der Beantwortung durch weitere Untersuchungen vorbehalten.

ANMERKUNGEN

- 1 Auf HOLZKAMP's Unterscheidung von "äußerer" und "innerer" Relevanz gehe ich hier nicht ein.
- 2 Inwieweit marxistisch-dialektische Theorien (Marx, Hegel), diesen Zusammenhang leisten, vermag ich hier nicht zu beurteilen.
- 3 Ich möchte die Möglichkeit immanenter Kritik hier von der Betrachtung ausnehmen. In der empirischen Psychologie wird sie oft als Methodenkritik geübt: immanente methodologische Kritik einer Untersuchung mit dem Ziel, Ergebnisse in Frage zu stellen. Diese Praxis führt zwar zu veränderten methodischen Standards, - ob aber von ihr echte Innovation ausgeht, wage ich zu bezweifeln.
- 4 Die Unterscheidung von Gegenstandsvorverständnis und Gegenstandsverständnis spiegelt die Gegenüberstellung von "Untersucher" und "emanzipatorischen Subjekten", hier Alltagsgruppen, wieder.
- 5 Am Beispiel des analytischen Gesprächs geht HABERMAS (1973, S. 300 f.) auf die veränderte Rolle des am Erkenntnisprozeß beteiligten Forschungsobjektes ein.
- 6 Aufgrund anderer Überlegungen als den von mir hier vorgelegten, kommt THOMAE (1968), zum gleichen Schluß: Eine Rückkehr bzw. ein Vorstoß zu den Quellen einer empirischen Psychologie sei notwendig. Diese Quellen sollen nicht methodisch deformiert sein. Die Erfahrungsbasis wissenschaftlicher Forschung ist zu erweitern.
- 7 Vgl. Seite 34 f.
- 8 "Emanzipation" bei SCHMIDBAUER betrifft die Emanzipation der Frau.
- 9 Dies Beispiel entnehme ich einer von mir vorgelegten Hauptseminar-Arbeit "Zur grundlagentheoretischen Analyse der Voraussetzungen pädagogischer Interaktion", Institut f. Pädagogik II der Universität München, 1974.
- 10 Zur besseren Verständigung möchte ich die gemeinsame Arbeit in der Gruppensituation als "Interaktion" bezeichnen und alle Erkenntnisleistung im Zuge der Arbeit, als Erkennen von Thema, Begriffen, Personen usw. als "Wahrnehmung".
- 11 Auf die Frage wissenschaftlichen Arbeitens als emanzipatorischer Prozeß für den Wissenschaftler, seiner Selbstbefreiung von "hypostasierten Gewalten" (HABERMAS) möchte ich nicht eingehen.
- 12 Siehe meine unveröffentlichte Diplomarbeit "Über den Leistungsvorteil der Gruppe. Eine methoden-kritische Analyse am Beispiel des Gruppenproblemlösens". München 1971.
- 13 Vgl. Seite 15 f.
- 14 Dies Problem in der soziologischen Forschung greifen SCHÜTZE et al. (1973, S.440) auf.
- 15 Siehe Anmerkung Nr. 4
- 16 Vgl. auch die ungewöhnliche Argumentation von THOMAE (1968, S.113), den Durchschnittsmenschen durch Exploration zu erreichen.
- 17 Ein denkbarer Kontrollversuch der Art, gruppenmäßig geteiltes Wissen und Privatwissen in Einzel- und Gruppensituation zu erheben, würde anderen Zielen dienen, als die vorliegende Arbeit. (Zum Beispiel der Prüfung von Normierungsprozessen; vgl. Urteils- und Normenbildung in der Gruppe).
- 18 "Teilnehmende Beobachtung" wird in der, in der Sozialpsychologie üblichen Bedeutung gebraucht; vgl. v.CRANACH, M. & FRENZ, H.G. (1969).
- 19 Vgl. die Unterscheidung von POPPER (1972, S.108): wissenschaftliches Fach und die wahren Probleme.
- 20 Vgl. Anmerkung Nr. 3
- 21 Hierbei sind allerdings Konzessionen an die Reflexions- und Verbalisierungsfähigkeiten von Gruppe und Untersucher zu machen. Aber gerade die Tatsache, daß z.B. Produktions-Arbeitsgruppen die Sprache des Untersuchers nicht verstehen bzw. umgekehrt, ist ein Argument dafür, wie notwendig die Korrektur des Gegenstandsvorverständnisses ist. Der Untersucher erleichtert sich die Arbeit, wenn er Gruppen aufsucht, deren Mitglieder ihm ähnlich sind. Daß die empirische Psychologie in Wirklichkeit die Psychologie des Psychologiestudenten ist, erfährt somit eine weitere Begründung.
- 22 Vgl. Seite 57.
- 23 Vgl. Seite 82 f.
- 24 MUCCHIELLI betrachtet dies als Idealfall. Er meint, auch Adhoc-Gruppen könnten diese Information liefern, (a.a.O., S.5).
- 25 Zur Definition von Gruppe, siehe Seite 177.
- 26 Vgl. Seite 36.
- 27 Video-Aufzeichnungen hingegen erlauben auch die Protokollierung nichtverbalen Verhaltens z.B. Augenbewegungen, räumliche Nähe.

- 28 "Wir können Messen als Inbegriff der Verfahrensweisen auffassen, die uns gestatten, Gegenstände der Erfahrung nach einer Regel Zeichen zuzuordnen". HABERMAS (1971, S. 192). In ähnlicher Weise definiert auch SIXTEL (1967, S. 2).
- 29 Der alten Streitfrage, ob Psychologie nur dem einen oder dem anderen Geltungsanspruch genügt, möchte ich mich nicht näher widmen.
- 30 Vgl. hier Seite 20.
- 31 Zu diesem Kritikpunkt verweise ich auf: "2.1.3.4.8. Auswertung und Geltungsanspruch".
- 32 Es zeigte sich lediglich, daß die Kategorisierungen von zwei Kollegen mit den eigenen weitgehend identisch waren. Dies soll nicht als Herstellung von Objektivität mißverstanden werden.
- 33 Dies Vorgehen scheint vertretbar, da es nicht darum geht zu beweisen, sondern die Struktur des Alltagswissens zu illustrieren.
- 34 Auf den Einwand, die Aussagen wurden gemäß solcher Analyseeinheiten ausgewählt, die im Sinne einer Bestätigung der Fragestellung formuliert wurden, ist zu erwidern: (a) Das trifft zu; mindert aber nicht die Verwertbarkeit des Alltagswissens, (b) der Vorwurf der Manipulation trifft jedoch nur dann zu, wenn Kategorien verwendet werden, die empirisch aus den Protokollen (siehe Beschreibung des Vorgehens Seite) nicht ableitbar sind.
- 35 Es ist in die Nähe von "Aktionsforschung" (HAAG et al., 1972) anzusiedeln.
- 36 Wie sich zeigte, erfüllten viele der gefundenen, experimentellen Untersuchungen diese Bedingung nicht.
- 37 Zur Erläuterung des Begriffes "kognitiv" siehe HOLZKAMP (1972a, S. 1263 f.). "Kognitiv" heißt: der Orientierung dienend. Zum Unterschied von den weiteren Momenten des individuellen Handelns-Erlebens-Gesamt meint "emotional" die Befindlichkeit und "motivational-konativ" die Gerichteit auf zukünftige Ziele.
- 38 Nach SELG (1966, S. 40) unterscheiden Mc CORQUODALE & MEEHL (1948) zwischen hypothetischem Konstrukt und intervenierender Variable. Sie... "... sprechen von intervenierender Variablen nur, wenn sie abstrakte empirische Beziehungen, hingegen von hypothetischen Konstrukten, wenn sie nicht-beobachtbare, erschlossene Größen und Prozesse bezeichnen wollen".
- 39 Vgl. Seite 178.
- 40 Vgl. die Abschnitte: 3.3.4.1.4.(S.240) und 3.3.4.3.3.(S.273)
- 41 In der psychologischen Literatur findet der Begriff "output" vorwiegend bei anglo-amerikanischen Lerntheorien Verwendung (neuerdings auch in systemtheoretischen Ansätzen). Menschliche und tierische Organismen werden als "black-box" angesehen, die auf bestimmte Außenreize, "inputs", mehr oder weniger erwartete Reaktionen, "outputs" zeigen. - Was in Gruppen und während der Gruppensituation in den Mitgliedern geschieht, liegt auch heute noch größtenteils im Dunkeln. Da bietet sich der Vergleich geradezu an: Kontrollierte Größen als "input", z.B. definierte Persönlichkeitscharakteristiken; die Gruppensituation als "black-box"; beobachtbare Veränderungen in den Charakteristiken als "output".
- 42 Die Bevorzugung von signifikanten Ergebnissen im Sinne der Erwartung führt zu einem systematischen Forschungsfehler. Noch vor Jahren wurden beispielsweise Replikate sowie nicht-signifikante Ergebnisse in den "Psychological Abstracts" nicht erwähnt. In einer der ersten Ausgaben der neugegründeten "Zeitschrift für Sozialpsychologie" verweisen BREDEKAMP & FEGER (1970), ausdrücklich auf die Bedeutung dieser Kriterien und akzeptieren sie als formale Bedingungen für die Veröffentlichung von Artikeln. Zu diesem Thema s.a. SMITH, N.C., (1970).
- 43 Im Folgenden werden zum Beleg der Effekte vor allem signifikante Ergebnisse berichtet. Soweit es sinnvoll erscheint auch nichtsignifikante Ergebnisse (sog. Trendaussagen) zu berücksichtigen, wird dies verdeutlicht.
- 44 In ähnlicher Weise werden Wortratselaufgaben in der experimentellen Denkforschung verwendet; vgl. MALTZMAN et al., (1958a und 1958b) sowie DUNCAN (1966).
- 45 Vgl. Seite 273 f.
- 46 Vgl. Seite 208.
- 47 Eine ausführlichere, methodische Erörterung der internen Validität habe ich in meiner Diplomarbeit vorgenommen.
- 48 Bei dieser Gelegenheit sollte der Gedanke erlaubt sein, ob Individualbrainstorming nicht - ganz trivial - Denken ist. Während die Gruppentechniken als mißglückte Versuche anzusehen sind, den Prozeß des Denkens, durch technische Verfügbarkeit und Veröffentlichung nachbildend zu steigern.
- 49 Die begünstigende Wirkung von Wiederholung belegen - allerdings bei unterschiedlichen Aufgaben - die Arbeiten von TUCKMANN & LORGE (1962) "the minded road problem"; sowie MAIER & HOFFMAN (1960) "change of work" als Rollenspiel.
- 50 Das scheint auch für den Vergleich von Einzel- und Gruppenleistung bei anderen Gruppenverfahren zu gelten.

- 51 Bestätigung für das Verhältnis von Freiheitsgrad der Interaktion und Gruppenleistung findet sich in den Untersuchungen von LANGE (1967) und TUCKMAN (1967): In dem Maße, in dem die Aufgabe Rollengliederung bzw. Funktionsteilung in der Gruppe erfordert, steigt die Gruppenleistung, wenn die Gruppe dieser Strukturierung (d.s. Vorschriften für den Einzelnen) nachkommt.
- 52 Vgl. die Untersuchung von MAIER & THURBER (1969b): Das Gruppenprodukt führerloser 3er - Problemlösegruppen wird unter verschiedenen (kritischen) Gruppenproblemlöse-Techniken verglichen (I. keine Verfahrensinstruktion, II. Ideenproduktion und -bewertung getrennt, III. ebenfalls getrennt, aber die Bewertung muß inhaltlich ausgeführt werden (factual support and diagnosis requested for each solution), IV. zusätzlich sind mögliche Widerstände gegen die vorgeschlagene Lösung einzubeziehen). Mit Zunahme der Arbeitsvorschriften verbesserte sich die Gruppenleistung (MAIER's Seewing Room Case). Das heißt: Je weniger Vorschriften für die Gruppendiskussion, desto schlechter war die Gruppenleistung (n.sign.).
- 53 Auch STREET (1974) bezieht die Behinderung in der Brainstorming-Gruppe auf auferlegte Vorschriften. Er spricht jedoch von Normen: "compliance with group norms of non-involvement" (S. 436).
- 54 Zur Internalisierung symbolischer Austauschprozesse s. die Theorie des Symbolischen Interaktionismus, MEAD (1934 bzw. 1973): Besonders die Konzepte "I" und "Me" sowie die Modellvorstellung des (der) generalisierten Anderen. Vermutlich handelt es sich hier um ein fruchtbares Feld für weitere, theoretische Analyse.
- 55 Für einen einfachen Reaktionstest (the group reaction time apparatus; ZAJONC, R.B., (1965b) fanden BURNSTEIN, E. & ZAJONC, R.B., (1965, S. 16): "These experiments demonstrate that a member's performance improves when his status increased and his performance suffers when his status is decreased".
- 56 SLATER's (1958) Ergebnis, daß die Vpn in 5er - Gruppen die größte Zufriedenheit zeigten, konnte von HACKMAN & VIDMAR (1970) nicht wiederholt werden.
- 57 Zwei Ergebnisse der Untersuchung von HOFFMAN, BURKE & MAIER (1965) sollen angemerkt werden: Je größer der tatsächliche augenblickliche Einfluß auf die Lösung ist, desto höher ist die Zufriedenheit mit der Lösung. Die Zufriedenheit mit der Lösung wird dadurch bestimmt, wie sehr der Teilnehmer für die Lösung zuvor eintrat und weniger durch die Meinung der anderen.
- 58 Die Skalenkonstruktion von BOUCHARD wirft Fragen auf: z.B. Warum wurden die Statements so formuliert, daß die Antworten nur über vermittelnde Interpretationen verwendet werden können? Weshalb wurden nicht Statements ausgewählt, die in allen drei Arbeitssituationen gleichermaßen vorgelegt werden konnten? usw. .
- 59 Ob sich das Bild unter Hinzuziehung von zusätzlichen "pädagogischen" Begriffen gewandelt hätte, vermag ich nicht zu beurteilen. DIETRICH (1969) und DECHERT (1972) jedenfalls beklagen den Mangel relevanter empirischer Untersuchungen.
- 60 "Einstellung" (attitude) ist, obwohl ältester Gegenstand der Sozialpsychologie, ein problematischer Begriff. Die folgende Darstellung verwendet "Einstellung" im Sinne einer intervenierenden Variablen, als Prozeßabstraktion aus den Interferenzen beobachtbarer Daten. Einen Überblick über die Problematik des Einstellungsbegriffes liefert zum Beispiel die Aufsatzsammlung von JAHODA & WARREN (1966, S. 13 - 39)
- 61 Dies Ergebnis stimmt überein mit CALVIN, D., HOFFMAN & HARDEN (1957): Vpn hoher Intelligenz waren am besten in demokratisch geführten Gruppen. Dagegen zeigten Vpn mit mittlerer Intelligenz die beste Leistung in autoritär geführten Gruppen; Aufgabe: 30-Questions, in Anlehnung an 20-Questions von TAYLOR & FAUST (1952).

ANHANG ZUR EXPLORATIVEN GRUPPENSTUDIE

1. Die schriftliche Einführung in das Gruppengespräch

"Im Zusammenhang mit meiner sozialpsychologischen Doktorarbeit über Gruppenproblemlösen suche ich GRUPPEN : NICHT ETWA FÜR EXPERIMENTE ODER TESTS SONDERN ALS GESPRACHSPARTNER!"

Ich möchte wissen, was GRUPPENMITGLIEDER von GRUPPENARBEIT halten.

Hier eine kurze Erläuterung: Wenn SIE einige Zeit in einer Gruppe gearbeitet haben, kennen SIE die Gruppe und haben Erfahrung mit Gruppenarbeit gesammelt. Daß SIE gerade diese Gruppe bilden, hat sicherlich Gründe: Warum also jeder einer Gruppe angehört, würde jeder auf seine Weise beantworten. Diese Gründe waren wichtig, sie liegen aber bereits in der Vergangenheit. Bitte denken SIE einmal darüber nach, was in Zukunft sein wird. Wird die Gruppenarbeit irgendeine Nachwirkung für den einzelnen Teilnehmer haben? Oder anders ausgedrückt: Hat sich Gruppenarbeit für SIE, als Teilnehmer, "gelohnt"? Welchen Wert hat (oder hatte) für SIE die Gruppenarbeit?"

2. Bereinigte Themenlisten der Gruppengespräche

G R U P P E A

1. Bedeutsamkeit der Fragestellung

Solidarisierung aus Angst, durch Effektivität bestimmte egoistische Ziele, belastetes Verhältnis von Geben und Nehmen.

2. Bedeutung der Gruppenarbeit (Ga) für die Mitglieder

Gruppenarbeit als strukturierte Arbeitsform: Arbeitsteilung, Ökonomie des Arbeitens (Verhältnis von Druck und Aufwand), Zeitersparnis in den Randbedingungen, Anfangszeitpunkt festlegen, Organisieren (zu Hause lernen, in der Gruppe durchsprechen), Information (Gewißheit das Richtige zu tun), Arbeitsdruck (terminmäßiges Arbeiten), man fragt sich ab. Problem durch gemeinsames Suchen lösen, Diskussion als Bereicherung, feedback (Effektivitätskontrolle), Anwendung des Wissens auf die reale Frage- und Antwortsituation. Ga schafft bestimmte sozio-emotionale Arbeitsbedingungen: Ohnmachtsgefühl vor dem Stoff wird genommen, Angst vor der Prüfung reduziert (versuchen's wir gemeinsam), Sozial-Kontakt in der Gemeinschaft angestrebt, aber: Gruppe soll nicht nur Sozialeinrichtung sein, emotionale Sicherheit, Rückhalt durch die anderen, Gruppenarbeit ist lustiger, weniger psychischer Druck, weniger Aufregung, Schuldgefühl gegenüber der Gruppe (Arbeitsmotiv). Der Einzelne gewinnt aus der Gruppenarbeit: Verständnisausgleich bei fremder Sprache, Verständnis, Verstehen, Einsicht usw. neue Ideen, innere Zusammenhänge, inhaltliche Kritik, klar formulieren (z.B. anderen verständlich machen, was einem unklar ist), klar antworten, man sieht die Dinge (so, wie sie andere sehen), man kann seinen Standpunkt ändern (Meinung über wiss. Gegenstände), Entwicklung eines psychologischen Denkens (?), man erkennt, welche Punkte wichtig sind, zusätzliche Information über den Gegenstand, üben der Prüfungssituation, bessere Examensnote, Kooperationsfähigkeit.

G R U P P E B

1. Bedeutsamkeit der Fragestellung

Was bietet die Gruppe vs. das Angewiesensein auf die Gruppe (Arbeit und Angst?). Trend: Ga ist so üblich.

2. Bedeutung der Ga für die Mitglieder

Sozio-emotionale Bedeutung der Ga: Ga als spezifische Form der Freizeitgestaltung, Unsicherheit des einzelnen verringern, leichteres Arbeiten mit entfremdetem Stoff (Motivationsproblem), keine Ängste wie in Einzelarbeit, reduzieren der Anstrengung (Prüfung zu erreichen), Gelegenheit frei (ohne Angst) reden zu können, auch das Dümme fragen zu können. Individuelle kognitive Gewinne: Information, feedback und Maßstab, Wissenstand wird bewußt, Kontrolle über den Wissensstand, durchdiskutieren eines Themas, erwerben von Wissenbeständen, einüben von Denkfunktionen, bessere Gedächtnisleistung, man sieht mehr Probleme, man erhält mehr Lösungen. Ga. als höhere Arbeitsform: als organisatorischer Rahmen für die Einzelarbeit, zwei Positionen (Ga zentraler als die Einzelarbeit zu Hause), Effektivität, Multiplikation der Information: Anregungen, Lesen; Zeitaufwand und Ergebnis, Gefahr: man verläßt sich zu sehr auf die Gruppe, Theorie: Reproduktion = Nachvollziehen von Ordnungen.

G R U P P E C

1. Bedeutsamkeit der Fragestellung

Der Wert der Gruppenarbeit liegt darin, daß sie einem zur Prüfung verhilft.

2. Bedeutung der Ga für die Mitglieder

Organisation der Arbeit: Arbeitsstil, -technik, Zeitplan, -aufwand, Gruppe setzt Kurzzeile, Arbeitsplan: Stoff wird überblickbar, Arbeitsgeschwindigkeit, feedback (ob man

das Richtige tut, ob man es kann). Arbeitsmotivation: Arbeitsatmosphäre im Vordergrund, Druck (Faulheit), arbeiten aus Fairness gegenüber den anderen (Motiv), arbeiten für die Gruppe (Motiv), in der Gruppe ist jeder der Trainer vom anderen, man hat sich gegenseitig gestützt, soziale Situation als Belohnung, Angstvermeidung (Einzelarbeit bringt Angst), Spaß, Unterhaltung, keine Tagträume bei der Arbeit (Gefahr der Einzelarbeit). Individuelle kognitive Gewinne: Probleme tauchen auf, die man zu Hause nicht gesehen hat, man gewinnt einen Maßstab für die Arbeit und das Können, Verständnisproblem mit fremder Sprache kann überwunden werden, man versteht besser und man erkennt, was man nicht verstanden hat, das Thema wird von verschiedenen Seiten beleuchtet, man hat gelernt, bezüglich des Stoffes auf den anderen einzugehen, ein größerer Rahmen, Überblick wird geschaffen. Professionalisierung: für die Praxis ist die Ga erforderlich. Theorie: Bildung einer adäquaten Struktur zum Wiedererinnern, andere Sprache, begreifen, Übersetzen, verstehen, verbalisieren, loswerden, übermitteln, Sprachtransformation gemeinsam möglich. Schlechte Ga: unglückliche Proportion von Arbeitsdisziplin und Aufgelockertheit.

GRUPPE D

1. Bedeutsamkeit der Fragestellung

Egoistische Gründe (selber wenig Zeit), Gruppe muß etwas bieten.

2. Bedeutung der Ga für die Mitglieder

Ort der Selbstbestätigung: will sich in der Gruppe beweisen, um Wissen vortragen zu können, um Wissen loszuwerden. Kognitive Gewinne: Gruppe als Proben-Bühne mit Zielen, Prüfungssituation üben (Prüfungsdiskussion), Reproduktion, verbale Übung, Argumente gewinnen: Aneignen von oft guten Antworten auf oft gehörte Argumente, Strategien erwerben (zu vermitteln, Prüfungsverhalten: Überzeugen, wenn man keine Antwort mehr weiß), unterschiedliche wissenschaftliche Positionen erfahren. Ga als organisatorischer Rahmen für Arbeit: die einzelnen arbeiten das Thema unter verschiedenen Aspekten durch, die Experten liefern verschiedene Meinungen, Ga als Ersparnis an Aufwand, Arbeitsspanne, gemeinsame Diskussion der Inhalte, Pauken, Faktenaustausch, metatheoretische Diskussionen, die A n d e r e n als Maßstab für eigenes Wissen, Kontrolle, daß man nichts ausläßt. Theorie: Vermittungsverhalten, Wissen und Sprechen und Verstehen. Ga als erwünschtes, soziales Ereignis: macht Spaß, läuft gemütlich ab, "klatschen und tratschen", nicht so mies wie im Kämmerchen sondern witzig und entspannend, angstreduzierend. Arbeitsmotivation: Gruppenarbeit gibt Anreiz, baut Zwang zur Arbeit auf, ohne Gruppenbezug zu arbeiten wäre wesentlich größere Anstrengung. Schlechte Ga: mit ängstlichen, hysterischen Prüfungstypen, wenn zu wenig Quantität, wenn Ga nicht reflektiert wird, wenn ungelöster Zielkonflikt zwischen Arbeit und Vergnügen.

GRUPPE E

1. Bedeutsamkeit der Fragestellung

Denksozialisation in der Ga, Erwerben von Fähigkeiten durch längere Ga.

2. Bedeutung der Ga für das Mitglied

Organisation der Arbeit: Ökonomie der Gruppenarbeit und Arbeitsdruck, Arbeitsteilung (technische Momente, psychische Momente), Disziplin, Kontrolle (Beurteilung der anderen Beiträge, Überprüfung des eigenen Wissens), Arbeit inhaltlich systematisieren, Arbeitsverteilung (Gleichheit des Aufw.). Individuelle Gewinne durch Ga: Ga liefert den Maßstab für die Relativierung des eigenen Könnens, zeigt Notwendigkeit der Überprüfung, Verständnis, Erfahren des "anderen" Standpunkts, Motivation durch die Gruppe, Stoff lernen, Fähigkeiten durch Ga trainierbar? Schlechte Ga: Wenn Dominanzstrukturen vorhanden (=nicht ausreden lassen).

GRUPPE F

1. Bedeutsamkeit der Fragestellung

Steigerung der Lernfähigkeit durch soziale Kontakte, Trend zur und Glaube an Ga.

2. Bedeutung der Ga für das Mitglied

Organisieren der Arbeit: Arbeitsplan, Entwurf der tatsächlichen Arbeitsleistung, man gibt sich gegenseitig Ratschläge für Einzelarbeit, Einzelarbeit ist trotz Ga nötig (Einzelverantwortung). Arbeitsmotivation und -moral: starke persönliche Motivation durch Gruppenarbeit, Gruppentreffen als moralische Aufrüstung, Arbeitseffekt vs. persönliche (moralische) Hilfe, Druck und ökonomisches Arbeiten. Bewertung der eigenen Arbeit: Maßstab: Lernergebnis pro Zeit erfahren, Beurteilung des eigenen Wissens (Prüfung durch die Gruppe), Sicherheit, inhaltlich das Richtige zu tun, Bestimmung der Effizienz. Individuelle Gewinne: Paradigma: Verständnisproblem einer Ausländerin, Artikulieren, Informationssammlung, Diskussionsstil finden (z.B. nicht unterbrechen), Stoff aneignen, Sicherheit bekommen, überhaupt in Gruppen zu reden. Arbeitsverfahren: unterschiedliche Arbeitsweise (Überblick vs. Detail), unterschiedliche Arbeitstemperaturen, unterschiedliche Verstehtenleistungen (u. Didaktik), unterschiedliche Denk- und Arbeitsstile in der Gruppe. Nachteile, negative Erfahrungen: Disziplinierung durch andere (einem das Wort abwürgen), bei zu großer Homogenisierung der Meinungen (z.B. bei dauernd konstanter Zusammensetzung), Gefahr des Austrocknens (keine neuen Impulse).

GRUPPE G

1. Bedeutsamkeit der Fragestellung

Besondere Stellung der Ga im Schüleralltag, Freizeitlerngruppe, Arbeitsalternative zum unangenehmen Schulalltag, Ort intensiver Sozialisation, haben Schüler kein Interesse an Ga, weil sie kein Interesse an der Schule haben?

2. Bedeutung der Ga für das Mitglied

Für welche Arbeitsanforderungen ist Ga sinnvoll? Pauken besser zu zweit als zu mehreren, Mathematik: zuerst allein - dann in der Gruppe, Französisch: Zusammensetzung der Gruppe; vor allem nach Sympathie, nach den Noten, nach der Art zu lernen (Arbeitsstil), Atmosphäre in der Freizeitlerngruppe; Arbeitsgruppe ≠ Freizeit-Clique (Trend zur Ga in der Freizeit), ohne Zeitzwang, aber Arbeitszwang (in der Schule hingegen kann man träumen), Ga verlangt immer Engagement (deswegen lieber Frontalunterricht?), Ga ist menschlicher, auch gute Lehrer können diese Atmosphäre herstellen (Physiklehrerbeispiel). Individuelle Veränderungen: Wetteifer, Ehrgeiz (Gruppe stachelt zu besseren Noten an), mehr Freude und Spaß, lernen mit anderen Menschen auszukommen (Toleranz).

GRUPPE H

1. Bedeutsamkeit der Fragestellung

Zielkonflikt (Interessenkonflikt): Interessen des Individuums vs. Int. der Institution, sich selber weiterqualifizieren vs.: Arbeit ist auf Produktion organisiert.

2. Bedeutung der Ga für das Mitglied

Zur Begründung wissenschaftlicher Teamarbeit: ist wiss. Arbeit im Team möglich oder besser: Einzelverantwortung des Individuums, objektive Notwendigkeit Teamarbeit zu betreiben - oder Ideologie, Übereinstimmung von Arbeitsform und Inhalt, Team wurde nach fachlichen Kriterien für das Projekt gebildet, gibt es Arbeitsteilung in der Wissenschaft? Grenzen der Arbeitsteilung der Wissenschaft? Teamfähigkeit - Zufall? Teamarbeit = höhere Form wissenschaftl. Arbeit, wissenschaftl. Arbeit muß kommunikativ betrieben werden, Teamarbeit = eine rationalisierte Form wissenschaftl. Auseinandersetzung, Konsens und Dissens (Technik des Minimal-konsensus), Zeitaufwand und Wissen, Zielidentifikation, Bedeutung der wissenschaftl. Teamarbeit für die individuelle Professionalisierung: Gleichberechtigung der Teilnehmer anstatt Obrigkeitproblematik, wie gleichberechtigt sind wir als Ind. in der Konkurrenz zu anderen? Verhilft Ga den "objektiven" Widerspruch zw. Institutionen und individueller Arbeit auszugleichen? Effektivität des Individuums, individuelle Entwicklung, individuelle Zufriedenheit mit der Diskussion, emotionale Ausgeglichenheit.

GRUPPE I

1. Bedeutsamkeit der Fragestellung

Gruppe erleichtert dem Einzelnen die Vorbereitung auf die Prüfung (man lernt Dinge, die man nicht vorhersehen konnte), Gruppe als Mittel zum Erreichen der Prüfung versus Wert der Gruppe selbst (man will die Gruppe nicht verlieren).

2. Bedeutung der Ga für das Mitglied

Arbeit: Arbeitsorganisation, - plan, Arbeitsdisziplin, Arbeitsmotivation (zu mehreren besser durchhalten), Auseinandersetzung, Meinungsaustausch. Sozialkontakt: Verstärkung der Einzelarbeit, Wert der Ga selbst, Prüfungsangst herabsetzen, aber: auch Angst vor Verlust der Gruppe. Individueller Gewinn: Fähigkeiten, psychologische Fähigkeit des Eingehens auf andere, unterschiedliche Grundansätze (penibler Kleinkram vs. große Bezüge), Zusammenhänge, Schwerpunkte, andere Gesichtspunkte erkennen, Exzerpte ergänzen, man lernt Dinge, die man nicht vorhersehen konnte (zb. als Mensch).

GRUPPE K

1. Bedeutsamkeit der Fragestellung

Nur über Gruppe gelingt die Durchsetzung partikularer Interessen gegenüber einer Institution (Solidarisierung, politisches Instrument), Gruppe verhilft nicht nur zum Weiterbilden sondern auch zum Weiterkommen.

2. Bedeutung der Ga für das Mitglied

Institutionalisierung eines angstfreien Forums innerhalb einer Organisation: Psychologische Fachdiskussion, Information, Organisation von Fachwissen, Fallbesprechungen, Konsensus über Therapiestile, Gruppe ermöglicht aus der Distanz zu lernen (anstatt unter der Kontrolle des Vorgesetzten), ein neues Projekt kann nur das Team nicht der Einzelne gegenüber der Institution durchsetzen. Bedeutung der Ga für die Professionalisierung des Therapeuten: Therapienhilfe, individueller Zugewinn durch Fortbildung?

GRUPPE L

1. Bedeutsamkeit der Fragestellung

Egoismus (Profilierung auf Kosten der Gruppe in Abhängigkeit von der institutionellen Einbettung der Gruppe), kein Altruismus, jeder profitiert, Solidarität, Mitbestimmung der Ar-

beit (Forschungspolitik), kollektive Verfassung, Gruppensituation als Lernort des Individuums, Integration der Meinungen und partikuläre Interessen.

2. Bedeutung der Ga für das Gruppenmitglied

Angestrebte, erwünschte Bedingungen der Gruppensituation: Vertretung der individuellen Interessen durch die Gruppe; Gruppe baut Abhängigkeit vom Chef ab, andere Kontrolle und Bewertung des Einzelnen von OBEN, individuelle Bewertung des gemeinsamen output. Dialektischer Prozeß in der Gruppe: Integrieren von Verständnis, Sprache, Wissen und Problembewußtsein, Selektionsleistungen in der Gruppe, Konzeptionen umschmeißen, neu anfangen. Arbeitsteilung: Spezialisten in der Gruppe, Ideenansammlung, Gemeinsamkeit der Arbeit. Kognitive Bedeutung der Ga für das Mitglied: neues Verständnis von Wissenschaft, anderer Ansatz wissenschaftl. Denkens, Angleichung von Verständnis, Sprache, Wissen, Bewußtsein, Überblick über Thema, Wissensgewinn, Gedächtnisleistung und Gruppenprozeß, neue Prozesse der Literaturserschließung (veränderter Lesestil), leichteres Formulieren. Emotionale Bedeutung der Ga für das Mitglied: Arbeitsmotivation, Arbeitslust, Engagement für die Arbeit, Frustrationsabwehr, Befriedigung eher als in Einzelarbeit, emotionale Stabilität. Bedeutung der Ga für die individuelle Professionalisierung: Arbeitsleistung, Selbsttätigkeit, Kettierung der eigenen Arbeit, Selbstverständnis von Fähigkeiten, Erfahrung, daß man wissenschaftl. Probleme kommunikativ angehen muß.

3. Klassifikationssystem

A n a l y s e e i n h e i t e n	C o d e f ü r R a n d l o c h k a r t e
I. Objektive Notwendigkeit	Individuelles Ziel und institutionalisierter Rahmen (2), grundsätzliche psychologische Bedeutung der organisierten Arbeit (5),
II. Auf die Individuen abzielenden Gründe	Auftreten von sozialem Egoismus (1),
III. Gruppenarbeit als Geselligkeit (Arbeit und Vergnügen)	Selbstwert der Gruppe (3), Gruppenarbeit als erwünschtes, soziales Ereignis (6),
IV. Gruppenarbeit als Form gemeinsamer Arbeit	Planung und Organisation (11), Arbeitsteilung (12), Finden von Arbeitstechniken (13),
V. Gruppe als Rahmen für Einzelarbeit	Lösungsversuch motivationaler Arbeitsprobleme (8), Arbeitsmotive in der Gruppensituation (9), Organisation der Einzelarbeit (14), Selbstbewertung der eigenen Arbeit (17),
VI. Gruppenarbeit als Bedingung für die individuelle Erschließung von Inhalten	zur Professionalisierung der Teilnehmer = Vervollkommenung des arbeitsbezogenen Verhaltens (15), Herausbilden von Wissen und Fähigkeiten (16), allgemeine Fähigkeiten (19), Strukturierung der inhaltlichen Auseinandersetzung (20),
VII. Psycho-hygienische Funktion der Gruppenarbeit	Angstreduzierung (7), zur Erleichterung psychischer Anstrengung (10), Ort der Selbstbestätigung (18).

ANHANG ZUR LITERATURANALYSE

1. Stichwortliste der Literatur-Recherche

Die unten aufgeführten Quellen wurden an Hand der folgenden Stichwortliste durchgesehen:

Kleingruppe (small group)	Gruppenarbeit (group work)	Gruppenproblemlösen (group problem solving)	Gruppenaufgabe (group task)
	Gruppenleistung (group performance)	Gruppendiskussion (group discussion)	Problemlösetechniken (z.B. brainstorming, critical problem solving).
	Gruppeneffektivität (group effectivity)	Gruppenlernen (group learning)	
	Gruppenproduktivität (group productivity)		

a u ß e r d e m (soweit Bezug zu oben) :

Kreativität in / v o n Gruppen, Lernen in Gruppen (group anagram learning),
Gruppentraining kognitiver Fähigkeiten: Persönlichkeitsbildung (personality change), So-
ziale Begünstigung (social facilitation).

2. Verzeichnis der Quellen

A) Abstrakt-Sammlungen

Psychological Abstracts 1968 bis 1973

HARE, P.A.: Handbook of small group research; New York, 1962

HARE, P.A.: Bibliography of small group research 1959 - 1969; Sociometry, 1972,35,1-150

MERMIS, W.L.: Bibliography of group literature; Personnel and Guidance Journal, 1971,
49,652-656

McGRATH, J. & ALTMANN, I.: Small group research (A Synthesis and Critique of the field);
New York, 1966

B) Aufsatzsammlungen

CARWRIGHT, D. & ZANDER, A.: Group Dynamics (Research and Theory), Evanston, 1960

KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. & BALLACHY, E.: Individual in Society; New York, 1962

BACKMAN & SECORD (Eds.): Problems in Social Psychology; New York, 1966

C) Monographien

Siehe Bibliographie

D) Zeitschriften

(Die Mehrzahl der Zeitschriften stand nicht zur intensiven Durchsicht - d.h. für Zeitraum 1967 bis 1973 - zur Verfügung; allerdings wurden die Zeitschriftenbände (meist Jahrgänge), für die bereits bibliographische Verweise bestanden, sorgfältig durchgesehen. Die mit + versehenen Zeitschriften wurden vollständig durchgesehen. Dennoch werden Arbeiten fehlen. Angesichts der "Literaturlawine" bittet der Verfasser um Verständnis).

Acta Psychologica, Administrative Science Quarterly, American Educational Research Journal, American Psychologist/ Behavioral Science, Bulletin de Psychologie/ Canadian Journal of Psychology, Comparative Group Studies/ Dissertation Abstracts/ Education/ + Gruppendynamik/ Human Factors, Human Relations/ International Journal of Psychology/ + Journal of Abnormal and Social Psychology, + Journal of Applied Psychology, Journal of Educational

Psychology, Journal of Experimental Psychology, Journal of Experimental Social Psychology, Journal of General Psychology, Journal of Genetic Psychology, Journal of Nervous and Mental Disease, Journal of Personality, + Journal of Personality and Social Psychology, Journal of Psychology, Journal of Social Issues, + The Journal of Social Psychology/ + Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie/ L'année/ Organisational Behaviour and Human Performance/ Perceptual and Motor Skills, Personnel and Guidance Journal, Personnel Psychology, + Psychological Bulletin, Psychological Monographs, + Psychological Reports/ Review of Educational Research/ Science, Speech Monograph, Sociometry/ + Zeitschrift für Sozialpsychologie.

3. Ergänzung zur Literatur-Auswertung: Liste der methodischen Kategorien

Untersuchungsmethode, die den zitierten Ergebnissen zugrundegelegt ist:

Laborexperiment, Systematische Beobachtung, Feldexperiment (und Feldstudie), Literaturübersicht (review), Phänomenologische Analyse.

Verfahren der Operationalisierung des Individualoutput:

Fragebogen, Test, Arbeitsprobe (Lösung einer bestimmten Aufgabe), Rating, soziometrische Wahl.

Die Einheiten des Versuchsplans pro treatment:

nur Gruppen, nur Individuen, Gruppen und Individuen, Individuen und statistische Gruppen.

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

ADORNO, Th.W.: Einleitung; in: ADORNO, Th.W. et al.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie; Luchterhand, Darmstadt 1972

ALBERT, H.: Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung; in: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung Bd. I, S. 38-63, 1962

ALBERT, H.: Konstruktivismus oder Realismus? Bemerkungen zu Holzkamps dialektischer Überwindung der modernen Wissenschaftslehre; Z.f.Soz.Psych. 1971, 2, 1, 5-23

ALLPORT, F.H.: The influence of the group upon association and thought; wiedergedruckt in: HARE, BORGATTA & BALES: Small Groups, Studies in Social Interaction; New York 1955 (erste Veröff.: J. of Exp. Psych. 1920, 3, 159-182)

ALLPORT, F.H.: Social Psychology; Boston 1924 (nach Mills, Th.M., 1970, S.200)

ANDERSON, G.J.: Effects of classroom social climates on individual learning; Am. Ed. Research J. 1970, Vol.7, 2, 135-152

ANGER, H.: Kleingruppenforschung heute; in: MEYER, E. (Hrsg.): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß; Frankfurt 1970, S. 93-121

ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktionismus und Ethnomethodologie, 2 Bde., Reinbek bei Hamburg 1973

ARGYLE, M.: Soziale Interaktion; Kiepenheuer & Witsch 1972

BACKMANN & SECORD (Eds.): Problems in Social Psychology; New York 1966

- BALES, R.F.: Interaction process analysis: A method for the study of small groups; Cambridge, Mass. 1950
- BALES, R.F.: Personality and Interpersonal Behavior; New York 1970
- BARON, J.: Is experimental psychology relevant? *Am. Psychologist* 1971, 26, 713-716
- BASS, B.M. & DUNTEMAN, G.: Behavior in groups as a funktion of self-, interaction, and task orientation; *J. Abn. Soz. Psych.* 1963, 66, 419-428
- BEACH, Leslie R.: Sociability and academic achievement in various types of learning situations; *J. of Ed. Psych.* 1960, 51, 4, 208-212
- BEACH, Leslie R.: Use of instructorless small groups in a social psychology course; *Psych. Rep.* 1962, 10, 209-210
- BERGIUS, R.: Analyse der "Begabung": Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens; in: ROTH (Hrsg.): *Begabung und Lernen*; Deutscher Bildungsrat; Stuttgart 1969 S. 229-268
- BERGUM, B.O. & LEHR, D.J.: Effects of authoritarianism on vigilance performance; *J. Appl. Psych.* 1963, 47, 75-77
- BLALOCK, H.M. & BLALOCK, Ann B.: *Methodology in Social Research*; New York 1968
- BLUMER, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus; in *ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN* (Hrsg.); Reinbek bei Hamburg 1973, S. 80-146
- BOCHENSKI, I.M.: *Die zeitgenössischen Denkmethoden*; Bern 1965
- BOESCH, E. & ECKENBERGER, L.H.: Methodische Probleme des interkulturellen Vergleichs; in: GRAUMANN (Hrsg.): *Handb. d. Psych., Bd. VII, 1. Halbbd.*; Göttingen 1969, S. 515-566
- BORMANN, E.G.: *Discussion and Group Methods: Theory and Practice*; New York 1969
- BROGATTA, E.F. & BALES, R.F.: *Interaction of Individuals in Reconstituted Groups*; *Sociometry*, 1953, Vol. XVI
- BOUCHARD, Th.J.: Personality, problem-solving procedure, and performance in small groups; *J. Appl. Psych.*, 1969, 53, 1, 2, 1-29
- BOUCHARD, Th.J.: Training, Motivation, and Personality as determinants of the effectiveness of brainstorming groups and individuals; *J. Appl. Psych.* 1972, 56, 4, 324-331 (1972a)
- BOUCHARD, Th.J.: A comparison of two group brainstorming procedures; *J. Appl. Psych.*, 1972, 56, 5, 418-421 (1972b)
- BOUCHARD, Th.J. & HAKE, M.: Size, performance, and potential in brainstorming groups; *J. Appl. Psych.*, 1970, 54, 51-55
- BOURNE, L.E. & BATTIG, W.F.: Complex Processes; in: SIDOWSKI, J.B. (Ed.): *Experimental Methods and Instrumentation in Psychology*; New York 1966, S. 541-576
- BOYD, R.D.: The group as a sociopsychological setting for learning; *Rev. of Educat. Research*, 1965, 35, 3, 209-217
- BREDENKAMP, J.: Experiment und Feldexperiment; in: GRAUMANN (Hrsg.): *Handb. d. Psych., Bd. VII, 1. Halbbd.*; Göttingen 1969, S. 332-374
- BREDENKAMP, J. & FEGER, H.: Kriterien für die Entscheidung über die Aufnahme empirischer Arbeiten in die Zeitschrift für Sozialpsychologie; *Z.f. Sozialpsych.* 1970, 1, 43-47

- BROCHER, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung; aus der Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung; Westermann Verlag 1967
- BURNSTEIN, E. & ZAJONC, R.B.: Individual task performance in changing social structure; Sociometry, 1965, 28, 1, 16-29
- CALVIN, A.D., HOFFMANN, F.K. & HARDEN, E.L.: The effect of intelligence and social atmosphere on group problem solving behavior; J. Soz. Psych., 1957, 45, 61-74
- CAMPBELL, D.T.: Factors relevant to the validity of experiments in social settings; Psych. Bull., 1957, 54, 297-312
- CAMPBELL, J.P.: Individual versus group problem solving in an industrial sample; J. Appl. Psych., 1968, 52, 3, 205-210
- CAREY, Gloria L.: Sex differences in problem-solving performance as a funktion of attitude differences; J. Abn. Soz. Psych., 1958, 56, 256-260
- CARTWRIGHT, D.: Wie es zur Veränderung im Menschen kommt. Einige Anwendungsmöglichkeiten der Theorie der Gruppendynamik; in: HORN, K. (Hrsg.): Gruppendynamik und der "subjektive Faktor"; Frankfurt 1972, 119-138
- CARTWRIGHT, D. & ZANDER, A.: Group Dynamics (Research and Theory); Evanston 1960
- COLLARIOS, P.A. & ANDERSON, L.R.: Effects of perceived expertness upon creativity of members of brainstorming groups; J. Appl. Psych., 1969, 53, 159-163
- COMREY, A.L. & STAATS, C.K.: Group performance in a cognitive task; J. of Appl. Psych., 1955, 39, 354-356
- CORELL, W.: in: MEYER, E. (Hrsg.): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß; Frankfurt 1970, S. 49-57
- COTTRELL, N.B.: Social facilitation; in: Mc CLINTOCK, C.G. (Ed.): Experimental social psychology; New York 1972
- COTTRELL, N.B. & WACK, D.L. & SEKERAK, G. & HITTLE, R.: Social facilitation of dominant responses by the presence of an audience and the mere presence of others; J. of Pers. Soz. Psych., 1968, 9, 3, 245-250
- V. CRANACH, M. & FRENZ, H.G.: Systematische Beobachtung; in: GRAUMANN (Hrsg.): Handb. d. Psych., Bd. VII, Sozialpsychologie, 1. Halbbd.; Göttingen 1969
- CROWELL, Laura & SCHEIDEL, Th.M.: A study of discussant satisfaction in group problem solving; Speech Monographs, 1963, 30, 56-58
- DASHIELL, J.F.: Experimental studies of the influence of social situations on the behavior of individual human adults; in: MURCHISON, C. (Ed.): Hdb. of Soc. Psych.; Worcester: Clark Univ. Press 1935, S. 1097-1158
- DAVIS, G.A.: Current status of research and theory in human problem solving; Psych. Bull., 1966, 66, 1, 36-54
- DAVIS, J.H.: Group Performance; Massachusetts 1969
- DAVIS, J.H., MORGAN, H., FOXMAN, P. & FARR, D.: Verbalisation, experimenter presence, and problem solving; J. of Pers. Soc. Psych., 1968, 8, 3, 299-302
- DECHERT, H.-W.: Team Teaching in der Schule; München 1972
- DIETRICH, G.: Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts; München 1969

- DILLON, P.C., GRAHAM, W.K. & AIDELLS, A.L.: Brainstorming on a "hot" problem: effects of training and practice on individual and group performance; J. Appl. Psych., 1972, 56, 467-490
- DUFLOS, A.: Le travail en groupe favorise-t-il les réponses dominantes aux dépens des réponses rares? Bulletin du C. E. R. P., 1967, 16, 323-336
- DUNCAN, C.P.: Recent research on human problem solving; Psych. Bull., 1959, 56, 397-429
- DUNETTE, M.D., CAMPBELL, J. & JAASTAD, K.: The effect of group participation on brainstorming effectiveness for two industrial samples; J. Appl. Psych., 1963, 47, 30-37
- EDWARDS, A.L.: Versuchsplanung in der psychologischen Forschung; Weinheim 1971
- EISENMANN, R.: Creativity and academic major: Business versus english majors; J. Appl. Psych., 1969, 53, 5, 392-395
- ERBSLÖH, ESSER, RESCHKA & SCHÖNE: Studien zum Interview; in: KÖNIG, R. & SCHEUCH, E. (Hrsg.): Kölner Beiträge zur Sozialforschung und Angewandten Soziologie, Bd. 16, Meisenheim 1973
- FESTINGER, L. & KATZ, D.: Research methods in the behavioral science; New York 1953
- FESTINGER, L., PEPITONE, A. & NEWCOMB, Th.: Some consequences of de-individuation in a group; in: HARE, BORGATTA & BALES: Small Groups; Studies in Social Interaction; New York 1955
- FOPPA, K.: Lernen, Gedächtnis und Verhalten. Ergebnisse und Probleme der Lern-Psychologie; Köln 1966
- FOREHAND, G.A. & GILMER, H.: Environmental variation studies of organizational behavior; Psych. Bull., 1964, 62, 3, 361-379
- POURIEZOS, N., HUTT, M. & GUETZKOW, H.: Measurement of self-oriented need in discussion groups; J. Abn. Soc. Psych., 1950, 45, 682-690
- FRANK, F. & ANDERSON, L.A.: Effects of Task and Group Size upon Group Productivity and Member Satisfaction; Sociometry, 1971, 34, 1, 135-149
- FRANKE, H.: Gruppen-Problemlösen, Problemlösen in oder durch Gruppen; Problem und Entscheidung, 7, 1972
- FRIEDMANN, N.: The social nature of psychological research. The psychological Experiment as a Social Interaction; New York 1967
- FRIEDRICHS, J.: Methoden der empirischen Sozialforschung; Reinbek bei Hamburg 1973
- GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik; Tübingen 1972
- GAGNE, R.M.: Problem solving; in: MELTON, A.W. (Ed.): Categories of human learning; New York 1964
- GAGNE, R.M.: Human Problem Solving: Internal and External Events; in: KLEINMUNTZ, B. (Ed.): Problem solving: Research, Method and Theory; New York 1966
- GALL, M. & MENDELSON, G.A.: Effects of facilitating techniques and subject-experimenter interaction on creative problem solving; J. Pers. Soc. Psych., 1967, 5, 211-216
- GEBERT, D.: Gruppendynamik in der betrieblichen Führungsschulung; Berlin 1972
- GIBB, J.R.: The effects of group size and of threat reduction upon creativity in a problem-solving situation; The American Psychologist, 1951, 6, 324

- GIBB, J.R.: Sensivitätstraining als Mittel zur Förderung individueller Bildungsprozesse und Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen; in: HORN, K. (Hrsg.): Gruppendynamik und der "subjektive Faktor"; S. 139-181, Frankfurt 1972
- GIERE, W.: Gruppendynamik und politische Bildung; in: HORN, K. (Hrsg.): Gruppendynamik und der "subjektive Faktor"; S. 378-393, Frankfurt 1972
- GOLANN, St.E.: Psychological study of creativity; Psych. Bull., 1963,60,548-565
- GOLDMANN, M.A.: A comparison of individual and group performance for varying combinations of initial ability; J.Pers. Soc. Psych., 1965,210-216
- GOLDMAN, M.A.: A comparison of group and individual performance where subjects have varying tendencies to solve problems; J. Pers. Soc. Psych., 1966,3,604-607
- GOLEMBIEWSKI, R.T.: The small group. An analysis of research concepts and operations; The University of Chicago Press 1962
- GOODS, W.J.: Einzelfallstudie; in: KÖNIG, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung; S. 299-337, Köln 1962
- GRAUMANN, C.F.: Sozialpsychologie: Ort, Gegenstand und Aufgabe; in: GRAUMANN, C.F. (Hrsg.): Handb. d. Psych., Bd. VII, 1. Halbb. Göttingen 1969
- GRAUMANN, C.F.: Interaktion und Kommunikation; in: GRAUMANN, C.F. (Hrsg.): Handb.d. Psych., Bd. VII, 2. Halbbd., S. 1109-1262, Göttingen 1972
- GREEN, B.F.: Current trends in problem solving; in: KLEINMUNTZ, B. (Ed.): Problem solving: Research, Method, and Theory; New York 1966
- GUILFORD, J.P.: Persönlichkeit; Weinheim 1964
- GURMAN, E.B.: Creativity as a function of orientation and group participation; Psych. Reports, 1968,22,2,471-478
- HAAG, KRÜGER, SCHWÄGEL & WILD: Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne; München 1972
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse; Merkur, Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, 1965,12,1139-1153
- HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien; Frankfurt 1971
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse; Frankfurt 1973
- HACKMAN, J.R.: Effects of task characteristics on group products; J. Exp. Soc. Psych., 1968,4
- HACKMAN, J.R. & VIDMAR, N.: Effects of size and task type on group performance and member reactions; Sociometry, 1970,33,37-54
- HARE, P.A.: Handbook of small group research; New York 1962
- HASELOFF, O.W. & JORSWIECK, E.: Psychologie des Lernens; Berlin 1970
- HENCHY, Th. & GLASS, D.C.: Evaluation apprehension and the social facilitation of dominant and subordinate responses; J. Per. Soc. Psych., 1968,10,4,446-454
- HERRMANN, Th. & STÄCKER, K.: Sprachpsychologische Beiträge zur Sozialpsychologie; in: GRAUMANN, C.F. (Hrsg.): Handb. d. Psych., Bd. VII, 1. Halbbd., S. 398ff., Göttingen 1969
- HESLIN, R.: Predicting group task effectiveness from member characteristics; Psych. Bull., 1964,62,248-256

- HESLIN, R. & DUNPHY, D.: Three Dimensions of Member Satisfaction in Small Groups; in: BACKMAN & SECORD (Ed.): Problems in social psychology; S.289-297, New York 1966. (und: Human Relations, 1964,17,99-112)
- HINTON, B.L.: A model of creative problem solving performance and the effects of frustration; Diss. Abstr. 1967,27(7-B),2508
- HOFFMAN, L.R.: Homogeneity of member personality and its effect on group problem-solving; J. Abnorm. Soc. Psych., 1959,58,17-32
- HOFFMAN, L.R.: Group problem solving; in: BERKOWITZ, L. (Ed.): Advances in experimental social psychology; Bd. II, S. 99-132, New York 1965
- HOFFMAN, L.R., BURKE, R. & MAIER, N.R.F.: Participation, influence and satisfaction among members of problem-solving groups; Psych. Rep., 1965,16,661-667
- HOFFMAN, L.R., HARBURG, E. & MAIER, N.R.F.: Differences and disagreement as factors in creative problem solving; J. Abn. Soc. Psych., 1962,64,206-214
- HOFFMAN, L.R. & MAIER, N.R.F. (1961a): Sex differences, sex composition, and group problem solving; J. Abn. Soc. Psych., 1961, 453-456
- HOFFMAN, L.R. & MAIER, N.R.F. (1961b): Quality and acceptance of problem solutions by members of homogeneous and heterogeneous groups; J. Abn. Soc. Psych., 1961 62,401-407
- HOFFMAN, L.R. & MAIER, N.R.F.: Valence in the adoption of solutions by problem-solving groups: Concept, method and results; J. Abn. Soc. Psych., 1964,69,264-271
- HOFFMAN, L.R. & MAIER, N.R.F.: Social factors influencing problem solving in women; J. Per. Soc. Psych., 1966,4,382-391
- HOFSTÄTTER, P.R.: Gruppendynamik; Hamburg 1960
- HOFSTÄTTER, P.R.: Das Fischer Lexikon. Psychologie; Frankfurt 1964
- HOLZKAMP, K.: Die individuumzentrierte und die gruppenzentrierte Betrachtung der Partnersituation; in: HECKHAUSEN, H. (Hrsg.): Biologische und kulturelle Grundlagen des Verhaltens. Bericht ü.b.d. 24 Kongr.d.Dt.Ges.f.Psych. in Wien 1964; 1965,33-37
- HOLZKAMP, K.: Wissenschaft als Handlung; Berlin 1968
- HOLZKAMP, K.: Soziale Kognition; in: GRAUMANN, C.F. (Hrsg.): Handb.d.Psych., Bd. VII, (1972a) 2. Halbbd. S.1263-1341, Göttingen 1972
- HOLZKAMP, K.: Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten; Frankfurt 1972 (1972b)
- HOLZKAMP, K.: Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung; Frankfurt 1973
- HOMANS, G.C.: Theorie der sozialen Gruppe; Köln, Opladen 1960
- HORN, K.(Hrsg.): Gruppendynamik und der "subjektive Faktor". Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis; Frankfurt 1972
- HUDGINS, B.B.: Effects of group experience on individual problem solving; J. Educ. Psych. 1960,51,37-42
- HUDGINS, B.B. & SMITH, L.M.: Group structure and productivity in problem-solving; J. Educ. Psych., 1966,57,287-296

- HUDGINS, B.B.: Problem solving in the classroom; New York 1966
- JAHNKE, W.: Klassifikation; in: HEISS, GROFFMANN & MICHEL (Hrsg.): Handb. d. Psych., Bd. VI, S. 901-929, Göttingen 1964
- JOHODA, M. & WARREN, N.: Attitudes. Selected Readings; London 1966
- JASPERS, K.: Allgemeine Psychopathologie; Heidelberg 1950
- JENSEN, A.R.: How much can we boost IQ and scholastic achievement? Harvard Educ. Review, 1969, 39, 1-123
- JOHNSON, D.M.: Systematic introduction to the psychology of thinking; New York 1972
- JOHNSON, H.H. & TORCIVIA, J.M.: Group and individual performance on a single-stage task as a function of distribution of individual performance; J. Exp. Soc. Psych., 1967, 3, 266-273
- KAGAN, N.: Group Procedures; Rev. Educ. Research, 1966, XXXVI, 2, 274-287
- KAYSER, H., KRÜGER, H., MÄVERS, W., PETERSEN, P., ROHDE, M., ROSE, H.-K., VELTIN, A. & ZUMPE, V.: Gruppenarbeit in der Psychiatrie. Erfahrungen mit der therapeutischen Gemeinschaft; Stuttgart 1973
- KELLEY, H.H. & THIBAUT, J.W.: Experimental studies of group problem solving and process; in: LINDZEY (Ed.): Handb. of Soc. Psych. II, 1954
- KELLEY, H.H. & THIBAUT, J.W.: Group problem solving; in: LINDZEY & ARONSON (Ed.): Handb. of Soc. Psych., IV, Mass. 1969
- KENDLER, I.S.: Learning and problem solving: Comments on Prof. Gagné's paper; in: MELTON, A.W. (Ed.): Categories of human learning; S. 318 - 323, New York 1964
- KÖNIG, R. (Hrsg.): Das Interview: Formen - Techniken - Auswertung; Kiepenheuer & Witsch 1962
- KÖNIG, R.: Die Beobachtung; in: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handb. der empirischen Sozialforschung, Bd. I, S. 107-135, 1967
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R.L. & BALLACHY, E.L. Individual in Society; New York 1962
- KRÖNER's PHILOSOPHISCHES WÖRTERBUCH, hersg. von SCHISCHKOFF, G.; Stuttgart 1965
- KRÜGER, H., VELTIN, A. & ZUMPE, V.: Methoden der Gruppenarbeit in der therapeutischen Gemeinschaft. Das Gruppengespräch; in: KAYSER, H., KRÜGER, H. et al.: Gruppenarbeit in der Psychiatrie; S. 98-120, Stuttgart 1973
- LACHENMEYER, Ch.W.: Experimentation - a misunderstood methodology in psychological research; American Psychologist, 1970, 25, 617-624
- LANGE, Lydia: Der Einfluß von Rollenverteilung und Funktionszuweisung auf die Gruppenleistung beim Problemlösen; Z.f. Psych., 1967, 174, 1-268-95
- LAUGHLIN, P.R., BRANCH, L.G. & JOHNSON, H.H.: Individual versus triadic performance on a unidimensional complementary task as a function of initial ability level; J. Pers. Soc. Psych., 1969, 12, 144-150
- LAUGHLIN, P.R. & JOHNSON, H.H.: Group and individual performance on a complementary task as a function of initial ability level; J. Exp. Soc. Psych., 1966, 2, 407-414
- LEWIN, K.: Forces behind food habits and methods of change; Bull. Nat. Res. Conn., 1943, S. 35-65
- LEWIN, K.: Frontiers in Group Dynamics; Human Relations, 1947, I, 5-41 (nach: MILLS, Th.M., 1970, S. 201)

- LEWIN, K. & LIPPITT, R.: An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note; Sociometry, 1938, I, 292-300 (nach: MILLS, Th.M., 1970, S. 201)
- LIENERT, G.A.: Testaufbau und Testanalyse; Weinheim 1969
- LORGE, I., FOX, D., DAVITZ, J. & BRENNER, M.: A survey of studies contrasting the quality of group performance and individual performance (1920-1957); Psych. Bull., 1958, 55, 334-372
- MAIER, N.R.F.: An experimental test of the effect of training on discussion leadership; Human Relat., 1952, 53, 161-173
- MAIER, N.R.F.: Assets and liabilities in group problem solving: The need for an integrative function; Psych. Rev., 1967, 74, 239-249
- MAIER, N.R.F.: Problem solving and creativity in individuals and groups; Belmont, Calif. 1970
- MAIER, N.R.F.: Innovation in Education; Amer. Psychologist, 1971, 26, 722-725
- MAIER, N.R.F.: Decision-making in three-versus fourperson groups; Pers. Psych., 1972, 25, 531-534
- MAIER, N.R.F. & HOFFMAN, L.R.: Quality of first and second solutions in group problem solving; J. Appl. Psych., 1960, 44, 278-283
- MAIER, N.R.F. & HOFFMAN, L.R.: Organization and creative problem solving; J. Appl. Psych., 1961, 45, 277-280
- MAIER, N.R.F. & HOFFMAN, L.R.: Types of problems confronting managers; Personnel Psych., 1964, 17, 261-269
- MAIER, N.R.F. & HOFFMAN, L.R.: Acceptance and quality of solutions as related to leader's attitudes toward disagreement in group problem-solving; J. Appl. Behavioral Science, 1965, 1, 4, 373-386
- MAIER, N.R.F. & SOLEM, A.R.: The contribution of a discussion leader to the quality of group thinking: The effective use of minority opinions; Human Relat., 1952, 5, 277-288
- MAIER, N.R.F. & SOLEM, A.R.: Improving solutions by turning choice situations into problems; Personnel Psych., 1962, 15, 151, 157
- MAIER, N.R.F., SOLEM, A.R. & MAIER, A.: Supervisory and executive development; New York 1957
- MAIER, N.R.F. & THURBER, J.A. (1969a): Innovative problem-solving by outsiders: A study of individuals and groups; Personnel Psych., 1969, 22, 237-250
- MAIER, N.R.F. & THURBER, J.A. (1969b): Limitation of procedures for improving group problem solving; Psych. Rep., 1969, 25, 639-656
- MALTZMAN, I., BROOKS, L.O., BOGARTZ, W. & SUMMERS, St.S. (1958a): The facilitation of problem-solving by prior exposure to uncommon responses; J. Exp. Psych., 1958, 56, 399-406
- MALTZMAN, I., BOGARTZ, W. & BREGER, L.: A procedure for increasing word association (1958b) originality and its transfer effects; J. Exp. Psych., 1958, 56, 392-398
- MANGOLD, W.: Gruppendiskussion; in: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handb.d.Emp.Sozialforschung, 1.Bd.; S. 209-225, Stuttgart 1962

- MANGOLD, W.: Gruppendiskussion. Angang zur 2. Auflage; in: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handb. der Emp. Sozialforschung, 1. Bd.; Stuttgart 1967 (2. Auflage)
- MANN, R.D.: A review of the relationship between personality and performance in small groups; Psych. Bull., 1959, 56, 241-270
- MATTHES, J. & SCHUTZE, F.: Zur Einführung: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit; in: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.); S. 11-53 Reinbek bei Hamburg 1973
- MATTHEWS, J. & BENDIG, A.W.: The Index of Agreement: A Possible Criterion for Measuring the Outcome of Group Discussion; Speech Monographs, 1955, XXXII, 39-42
- MAYER, A.: Die Betriebspsychologie in einer technisierten Welt; in: MAYER, A. & HERWIG, B.: Handb. d. Psych., Bd. IX; S. 3-55, Göttingen 1970
- MCCRATH, J. & ALTMAN, J.: Small group research. A synthesis and critique of the field; New York 1966
- McKEACHIE, W.J.: Motivation, Lehrmethoden und Lernen in Hochschulen; in: WEINERT, F.: Pädagogische Psychologie; S. 159-187, Berlin 1967
- MEAD, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft (Übersetzung von: Mind, Self and Society; hersg.: 1934 von MORRIS, Ch.W.); Frankfurt 1973
- MERMIS, W.: Bibliography of Group Literature; Personnel and Guidance Journal, 1971, 49, 652-656
- MEYER, E. (Hrsg.): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß; Frankfurt 1970
- MILLER, A.: The Social Psychology of Psychological Research; New York 1972
- MILLS, Th.M.: Soziologie der Gruppe; München 1970
- MILTON, G.A.: The effects of sex-role identification upon problem solving skill; J. Abnorm. Soc. Psych., 1957, 55, 219-244
- MILTON, G.A.: Enthusiasm versus effectiveness in group and individual problem-solving; Psych. Rep., 1965, 16, 1197-1201
- MORRIS, C.G.: Task effects on group interaction; J. Pers. Soc. Psych., 1966, 4, 545-554
- MORRIS, S.B., PFLUGRATH, J.C. & TAYLOR, B.: "Begegnung" in der Hochschule; in: HORN, K. (Hrsg.): Gruppendynamik und der "subjektive Faktor"; S. 297-311, Frankfurt 1972
- MUCCHIELLI, R.: Das Gruppeninterview; Salzburg 1973
- MÜNCH, R.: Gesellschaftstheorie und Ideologiekritik; Hamburg 1973
- MURRAY, H.G. & DENNY, J.P.: Interaction of ability level and interpolated activity (opportunity for incubation) in human problem solving; Psych. Rep., 1969, 24, 271-276
- MUSSEN, P.H. & PORTER, L.W.: Personal motivations and self-conceptions associated with effectiveness and ineffectiveness in emergent groups; J. Abnorm. Soc. Psych., 1959, 59, 23-27
- NAYLOR, J.C. & DICKINSON, F.L.: Task structure, work structure, and team performance; J. Appl. Psych., 1969, 53, 167-177
- NEUBERGER, O.: Theorien der Arbeitszufriedenheit; Stuttgart 1974
- NEUMANN, J.: Influence of group size upon individual anagram solutions; Psych. Rep., 1969, 24, 721-722

- O'DELL, J.W.: Group size and emotional interaction; J. Pers. Soc. Psych., 1968,8,75-78
- OPP, K.-D.: Methodologie der Sozialwissenschaften. Einführung in Probleme ihrer Theoriebildung; Hamburg 1973
- OSBORN, A.F.: Applied Imagination; New York 1957
- PARNES, S.J. & MEADOW, A.: Effects of "brainstorming" instructions on creative problem solving by trained and untrained subjects; J. Educ. Psych., 1959,50,171-176
- PARNES, S.J. & MEADOW, A.: Evaluation of Persistence of Effects produced by a creative Problem-Solving Course; Psych. Rep., 1960,7,357-361
- PAWLIK, K.: Dimensionen des Verhaltens; Stuttgart 1968
- PAWLICKI, R. & GUNN, W.: Individual and group performance; Psych. Rep., 1967,21,2,341-344
- PEAK, Helen: Problems of Objective Observation; in: FESTINGER, L. & KATZ, D. (Hrsg.): Research Methods in the Behavioral Sciences; S. 243-299, New York 1953
- POPPER, K.R.: Die Logik der Sozialwissenschaften; in: ADORNO, Th.W. et al.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie; Darmstadt 1972
- RAY, W.S.: Complex tasks for use in human problem solving research; Psych. Bull., 1955 52,134-149
- REEVES, E.T.: The dynamics of group behavior; Amer. Management Association, Inc. 1970
- RICHMOND, R.D. & OSTLUNG, L.A.: Relationship between academic preference and group discussion performance; J. Human Relations, 1966,14,2,207-216
- RICHTER, H.E.: Die Gruppe. Hoffnung auf einen neuen Weg, sich selbst und andere zu befreien; Hamburg 1972
- RITSERT, J.: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung; Fischer Verlag 1972
- ROBY, T.B. & LANZETTA, J.T.: Considerations in the analysis of group tasks; Psych. Bull., 1958,55,88-101
- ROGERS, C.R.: Counseling and psychotherapy; 1942
- RÜHRS, H.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft; Stuttgart 1971
- ROSENSTIEL, L.V., MOLT, W. & RÜTTINGER, B.: Organisationspsychologie; Stuttgart 1972
- ROSENTHAL, R.: On the social psychology of the psychological experiment: The experimenter's hypotheses as unintended determinants of experimental results; American Scientist, 1963,51,268-283
- ROSENWALD, G.C.: Zum Objektivierungsproblem in der Gruppenpsychologie; in: HORN, K. (Hrsg.): Gruppendynamik und der "subjektive Faktor"; S. 394-441, Frankfurt 1972
- ROTTER, G.S. & PORTUGAL, St.M.: Group and individual effects in problem solving; J.Appl. Psych., 1969,53,4,338-341
- SCHARMANN, Th.: Der Gruppenfertigungsversuch. Ein Beitrag zur experimentellen Interaktionsanalyse leistungsorientierter Kleingruppen; Kölner Z.f. Soziologie u. Soz. Psych., 1966, Sonderheft 10, 66-83
- SCHIEFELE, H. & ULLICH, D.: Einführung in die Erziehungswissenschaft. Studienhefte zur Erziehungswissenschaft, Heft II; München 1973

- SCHMIDBAUER, W.: Emanzipation in der Gruppe; München 1974
- SCHRADER, A.: Einführung in die empirische Sozialforschung; Stuttgart 1971
- SCHRAML, W.: Das psychodiagnostische Gespräch (Exploration und Anamnese); in: HEISS, GROFFMANN & MICHEL (Hrsg.): Handb. der Psych., Bd. VI; S. 868f., Göttingen 1964
- SCHROEDER, H.M.: Conceptual Complexity and Personality Organization; in: SCHRODER & SUEDELFELD: Personality Theory and Information Processing Models 1970
- SCHÜTZE, F., MEINFELD, W., SPRINGER, W. & WEYMANN, A.: Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens; in: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.); S. 433-495, Reinbek bei Hamburg 1973
- SECORD, P.F. & BACKMAN, C.W.: Social Psychology; New York 1964
- SELG, H.: Einführung in die experimentelle Psychologie; Berlin 1966
- SHAPIRO, D. & LEIDERMAN, P.H.: Arousal correlates of task role and group setting; J. Pers. Soc. Psych., 1967, 5, 103-107
- SHERIF, M.: A study of some social factors in perception; in: Archives of Psych., 1935, XXXVII. (nach: MILLS, Th.M., 1970, S.200)
- SIDOWSKI, I.B.: Experimental Methods and Instrumentation in Psychology; McGraw Hill 1966
- SILBERMANN, A.: Systematische Inhaltsanalyse; in: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handb.d.Emp.Sozialforschung; Stuttgart 1962
- SIXTL, F.: Meßmethoden der Psychologie; Weinheim 1967
- SLATER, P.E.: Contrasting correlates of group size; Sociometry, 1958, 21, 129-139
- SMITH, E.E.: Individual versus group goal conflict; J. Abnorm. Soc. Psych., 1959, 58, 134-137
- SMITH, N.C.: Replication Studies: A neglected aspect of psychological research; Am. Psychologist, 1970, 25, 970-975
- SOLEM, A.R.: Almost anything I can do, we can do better; Personal Administration, 1965, 28, 6 - 16
- SORENSEN, J.R.: Task demands, group interaction and group performance; Sociometry, 1971, 34, 4, 483-495
- SPANGENBERG, K.: Chancen der Gruppenpädagogik. Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht; Weinheim 1969
- STEGMÜLLER, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie; Stuttgart 1969
- STOGDILL, R.M.: Group productivity, drive, and cohesiveness; Org. Behav. Hum. Performance, 1972, 8, 1, 26-43
- STREET, W.R.: Brainstorming by individuals, coacting and interacting groups; J. Appl. Psych., 1974, 59, 4, 433-436
- SWEENEY, E.J.: Sex differences in problem-solving; Stanford Univers. 1953
- TAYLOR, D.W., BERRY, P.C. & BLOCK, C.F.: Does group participation when using brainstorming facilitate or inhibit creative thinking? in: BACKMAN & SECORD (Ed.): Problems in social psychology; S.299f., 1966
- TAYLOR, D.W. & FAUST, W.L.: Twenty questions: Efficiency in problem solving as a function of size of group; J. Exp. Psych., 1952, 44, 360-368

- THOMAE, H.: Forschungsmethoden der Entwicklungspsychologie; in: THOMAE, H. (Hrsg.): Handbuch der Psych., Bd. III; S. 46-75, Göttingen 1959
- THOMAE, H. (Hrsg.): Die Motivation des menschlichen Handelns; Köln 1966
- THOMAE, H.: Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie; Göttingen 1968
- THOMAS, E.H. & FINK, C.F.: Effects of group size; Psych. Bull., 1963, 60, 371-384
- THURSTONE, L.L.: The measurement of opinion; J. Abnorm. Soc. Psych., 1928, XXII, 4
- TOPITSCH, E.: Aufklärung als konservative Aufgabe; Sonderdruck aus der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 21. Juni 1973
- TRAXEL, W.: Einführung in die Methodologie der Psychologie; Stuttgart 1964
- TRIANDIS, H.C., BASS, A.R., EWEN, R.B. & MIKSELL, E.H.: Team creativity as a function of the creativity of the members; J. Appl. Psych., 1963, 47, 104-110
- TUCKMAN, B.W.: Personality structure, group composition, and group functioning; Sociometry, 1964, 27, 469-487
- TUCKMAN, B.W.: Group composition and group performance of structured and unstructured task; J. Exp. Soc. Psych., 1967, 3, 25-40
- TUCKMAN, J. & LORGE, I.: Individual ability as a determinant of group superiority; Human relations, 1962, 15, 45-51
- ULICH, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse. Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analyse; München 1971
- UTTERBACK, W.E. & FOTHERINGHAM, W.C.: Experimental studies of motivated group discussion; Speech Monograph, 1958, 25, 268-277
- WAPNER, S. & ALPER, Th.: The effect of an audience on behavior in a choice situation; J. Abnorm. Soc. Psych., 1952, 47, 222-229
- WEICK, K.E.: Systematic Observational Methods; in: LINDZEY & ARONSON (Ed.): Handb. of Social Psych., III; S. 357-451, 1968
- WEINERT, F.: Pädagogische Psychologie; Köln 1967
- WEISSKOPF-JOELSON, E. & ELISEO, Th.St.: An experimental study of the effectiveness of brainstorming; J. Appl. Psych., 1961, 45, 45-49
- WESTMEYER, H.: Logik der Diagnostik. Grundlagen einer normativen Diagnostik; Stuttgart 1972
- WESTMEYER, H.: Kritik der psychologischen Unvernunft - Probleme der Psychologie als Wissenschaft; Mainz 1973
- WIEST, W., PORTER, L.W. & GHISELLI, E.E.: Relationships between individual proficiency and team performance and efficiency; J. Appl. Psych., 1961, 45, 435-440
- WILSON, St.R.: The effect of the laboratory situation on experimental discussion groups; Sociometry, 1969, 32, 220-236
- WOODWORTH, R.S. & SCHLOSBERG, H.: Experimental Psychology; New York 1954
- ZAGONA, S.V., WILLIS & MCKINNON, W.J.: Group effectiveness in creative problem-solving tasks: An examination of relevant variables; J. Psych., 1966, 62, 1, 111-137
- ZAJONC, R.B. (1965): Social facilitation; Science, 1965, 149, 269-274
- ZAJONC, R.B. (1965b): The requirements and design of a standard group task; J. Exp. Soc. Psych., 1965, 1, 71-88

L e b e n s l a u f

Am 18.5.1945 wurde ich als erster Sohn des aus Ostpreußen stammenden Hauptmanns Walter Bilitza und seiner Ehefrau Lieselotte Bilitza geboren. Nach dem mathematisch-neusprachlichen Abitur (1965) in Freiburg und Wehrdienst begann ich 1966 das Psychologiestudium an der Universität Freiburg (R. Heiss, J. Fahrenberg, H. Selg). Dort legte ich im fünften Semester die Vordiplomprüfung ab.

Das Diplom in Psychologie erhielt ich am 13.12.1971 nach weiteren Studien an der Universität München in der Fachrichtung Angewandte Psychologie (A. Mayer) sowie Sozialpsychologie (K. Lukasczyk) und Pädagogische Psychologie (H. Schiefele). Meine Dissertation wurde aus Mitteln nach dem Bundesgraduiertenförderungsgesetz gefördert.

